



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Psicología

Unidad de Posgrado

**Efectos del “PRACLO” en la latencia, precisión de
acceso al léxico oral y vocabulario comprensivo oral de
niños del aula de 5 años en una IEI pública – UGEL 07
- Lima**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología

AUTOR

Alejandro Segundo DIOSES CHOCANO

ASESOR

Dra. María Luisa MATALINARES CALVET

Lima, Perú

2015



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

(Universidad del Perú, DÉCANA DE AMÉRICA)

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Av. Germán Amézaga n.º 375-Ciudad Universitaria-Teléfono: 6197000-3208

ACTA DE SESIÓN DE GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA

Siendo las 12:00 horas del día miércoles 29 de abril de 2015, en el Mini auditorio de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Ciudad Universitaria, Av. Germán Amézaga n.º 375, Lima), el Jurado Examinador de Tesis presidido por El Dr. Manuel Miljánovich Castilla e integrado por:

Dr. Manuel Miljánovich Castilla	(Presidente)
Dra. María Luisa Matalinares Calvet	(Asesora)
Dra. Lupe Cética García Ampudia	(Miembro)
Dr. Ricardo Canales Gabriel	(Informante)
Dr. Jaime Aliaga Tovar	(Informante)

Se reunió para la sustentación pública para optar el Grado Académico de Doctor en Psicología del Magister **ALEJANDRO SEGUNDO DIOSES CHOCANO** quien procedió a la exposición de la Tesis titulada *Efectos del "PRACLO" en la latencia, precisión de acceso al léxico oral y vocabulario comprensivo oral de niños del aula de cinco años en una IEI pública-UGEL 07-Lima*, con el fin de optar el Grado Académico de **DOCTOR EN PSICOLOGÍA**.

Concluida la exposición, se procedió a la calificación correspondiente, de acuerdo con la Escala de Calificación que aparece en el artículo 8.º del Reglamento para el otorgamiento del Grado Académico de Doctor, obteniendo la siguiente calificación.

18 Dieciocho Muy bueno

A continuación el Presidente del Jurado Examinador recomienda que la Facultad de Psicología acuerde otorgar el Grado Académico de:

Doctor en Psicología

Se extiende la presente ACTA a las.....del 29 de abril de 2015.

.....
Dr. Manuel Miljánovich Castilla
Presidente

María Luisa Matalinares Calvet
Dra. María Luisa Matalinares Calvet
Asesora

Lupe García Ampudia
Dra. Lupe García Ampudia
Miembro

Ricardo Canales Gabriel
Dr. Ricardo Canales Gabriel
Informante

Jaime Aliaga Tovar
Dr. Jaime Aliaga Tovar
Informante

Agradezco a la vida, las múltiples
experiencias que he tenido con personas y
situaciones, pues en cada una de ellas, tuve
grandes alegrías y tristezas, pero por sobre todo,
aprendizajes.

A:

Aby Alexandra, que día a día inspira mi vida y me enseña el valor del esfuerzo .

ÍNDICE

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN	1
1.1 Situación problemática	1
1.2 Formulación del problema	4
1.3 Justificación teórica	6
1.4 Justificación práctica	6
1.5 Objetivos de investigación	8
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO	13
2.1 Marco filosófico de la investigación	13
2.2 Antecedentes de investigación	14
2.3 Bases Teóricas del Estudio	17
2.3.1 Léxico y acceso al léxico: fundamentos	17
2.3.2 Léxico y acceso al léxico: programas de intervención	34
2.3.3 Elaboración de programas	43
2.3.4 El niño de cinco años en educación inicial	47
2.4 PRACLO	53
2.4.1 Ficha técnica	53

2.4.2	Áreas del programa	53
2.4.3	Objetivos del programa	53
2.4.4	Descripción	54
2.4.5	Administración	55
2.4.6	Fundamentos teóricos del programa	55
2.4.7	Construcción del programa	58
CAPITULO 3: METODOLOGÍA		61
3.1	Hipótesis general y específicas	61
3.1.1	Sistema de hipótesis 1	61
3.1.2	Sistema de hipótesis 2	62
3.1.3	Sistema de hipótesis 3	63
3.1.4	Sistema de hipótesis 4	64
3.2	Definición de variables y conceptos	66
3.2.1	Variable independiente: Programa de Acceso al Léxico Oral (PRACLO)	66
3.2.2	Variable dependiente	66
3.3	Alcance de investigación	68
3.4	Tipo y diseño de investigación	68

3.5	Control de la validez del estudio	69
3.5.1	Control de validez interna	69
3.5.2	Control de validez externa	71
3.5.3	Control de la validez de constructo de las causas y los efectos	71
3.6	Unidad de análisis	73
3.7	Sujetos de estudio	73
3.8	Proceso de selección de los participantes del estudio	74
3.8.1	Características de los sujetos de estudio	74
3.9	Instrumento de recolección de datos	75
3.9.1	Ficha técnica	75
3.9.2	Descripción del instrumento	76
3.9.3	Normas de aplicación y corrección	77
3.9.4	Construcción del instrumento	78
3.10	Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	81
CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN		82
4.1.	Estudio psicométrico del EACLO	82
4.1.1	Análisis de validez	82

4.1.2 Confiabilidad	83
4.2. Presentación de resultados	85
4.2.1 Sistema de hipótesis 1: Análisis de las diferencias en latencia y precisión en el grupo experimental, pre-test y post-test	85
4.2.2 Sistema de hipótesis 2: Análisis de diferencias en latencia y precisión en los grupos experimental y control en post-test	88
4.2.3 Sistema de hipótesis 3: Análisis de las diferencias en latencia y precisión en el grupo control pre-test y post-test	90
4.2.4 Sistema de hipótesis 4: Análisis de diferencias en latencia y precisión en los grupo experimental y control en el pre test	92
4.3. Análisis y discusión de resultados	94
CAPITULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
5.1. Conclusiones	103
5.2. Recomendaciones	105
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	115
Anexo 1: Matriz de consistencia	116
Anexo 2: Matriz de evaluación de palabras	117

Anexo 3: Criterios para la selección de jueces	118
Anexo 4: Relación de jueces para el EACLO (título y años de experiencia)	119
Anexo 5: Estudio psicométrico del EACLO	120
Anexo 6: Matrices de sesiones de trabajo	126
Anexo 7: Modelos de fichas técnicas de actividades	150
Anexo 8: Formatos de registro	159
Anexo 9: Formato de autorización para padres	161
Anexo 10: Modelos de materiales	162
Anexo 11: Fotos de sesiones de ejecución del PRACLO	165
Anexo 12: Fotos de sesiones de administración del EACLO	166

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Desarrollo del léxico	19
Tabla 2: Organización del léxico mental	23
Tabla 3: Modelos de acceso al léxico	31
Tabla 4: Vocabulario y acceso al léxico: Procesos de intervención	37
Tabla 5: Elaboración de un programa	44
Tabla 6: Requisitos de un objetivo de aprendizaje	45
Tabla 7: Plan de estudios de la educación básica regular	52
Tabla 8: Materiales utilizados en la ejecución del PRACLO	60
Tabla 9: Variable independiente	66
Tabla 10: Variable dependiente	66
Tabla 11: Consistencia interna y análisis descriptivo de las dimensiones de latencia de acceso al léxico, precisión de acceso al léxico y vocabulario comprensivo.	85
Tabla 12: Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en la latencia y precisión del grupo experimental en pre-test y post-test	87
Tabla 13: Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en latencia y precisión de los grupos experimental y control en el post-test	89
Tabla 14: Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en latencia y precisión del grupo control en pre-test y post-test	91
Tabla 15: Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en latencia y precisión en los grupos experimental y control en el pre-test	93

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Proceso de Selección de palabras

80

RESUMEN

La presente investigación se orientó a determinar, si niños de 5 años de una IEI – Pública de la UGEL 07 – Lima, reducirían significativamente su latencia de acceso al léxico oral e incrementarían su vocabulario comprensivo oral, luego de participar en el PRACLO. El estudio tuvo un alcance explicativo y un diseño de tipo cuasiexperimental con pretest-posttest y grupos intactos. Los participantes fueron 23 alumnos en el grupo experimental y 18 alumnos en el grupo control.

Se concluye que el PRACLO reduce la latencia y mejora la precisión de acceso al léxico, así como el vocabulario comprensivo. En ese sentido, se aceptaron diez de las doce hipótesis (83%) planteadas, apreciándose que el tamaño del efecto de los cambios en los alumnos fluctuó de pequeño a grande.

Palabras clave: Acceso al léxico oral, vocabulario comprensivo, preescolares.

ABSTRACT

The present investigation was oriented to determine, if 5-year-old children of a Preschool Educational Institution - Public of the UGEL 07 - Lima, would significantly reduce their access latency to the oral lexicon and increase their oral comprehension vocabulary, after participating in PRACLO. The study had an explanatory scope and a quasi-experimental type design with pretest-posttest and intact groups. The participants were 23 students in the experimental group and 18 students in the control group.

It is concluded that PRACLO reduces latency and improves the accuracy of access to the lexicon, as well as the comprehensive vocabulary. In this sense, ten of the twelve hypotheses (83%) were accepted, and it was noted that the effect size of the changes in the students fluctuated from small to large

Keywords: Oral lexical Access, receptive vocabulary, preschoolers

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1 Situación problemática

Estudia el acceso al léxico implica precisar al menos dos conceptos, en primer lugar, léxico, que debe ser entendido como el conjunto de palabras que forman una lengua, excluyendo las flexiones y las muchas derivaciones de las mismas, aunque según algunos modelos gramaticales, se incluyen en parte (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparici, 2000).

En segundo lugar, léxico mental, llamado también lexicón o lexicón mental, el mismo que puede ser definido como el almacén personal de información léxica en la memoria (Carrol, 2006), y que contiene la información semántica, sintáctica, morfológica y fonológica de cada unidad (palabra) de la lengua que el sujeto posee (Denes, 2009), asumiéndose que existe al menos, una entrada léxica por cada unidad (Denes, 2009; Field, 2004). Coincidiendo con lo anterior, aunque desde otra perspectiva teórica, Luria (1979) señala que la palabra es una matriz multidimensional compleja de diferentes datos y conexiones (acústicas, morfológicas y semánticas).

Es importante mencionar que en el caso de los individuos alfabetizados, Denes (2009) afirma que existe un almacén para las formas escritas de cada una de las palabras.

Por otro lado, a lo largo del tiempo, las teorías lingüísticas han intentado explicar, cómo se organizan las palabras en el léxico, cuál es el proceso generativo que sigue el individuo para incorporar nuevas palabras y cómo estas palabras se integran en secuencias con sentido, aceptándose generalmente la denominada, hipótesis lexicalista (Demonte, 1991), la misma que sostiene que el léxico es el punto de inicio a partir del cual, se producen expresiones complejas, tales como oraciones, siendo importante señalar que modelos psicolingüísticos, como el de Levelt (1989), son compatibles con esta hipótesis. (Moreno-Torres, 2006).

Sin embargo, en las últimas dos décadas, con el avance de las ciencias neurocognitivas, el interés se ha orientado a conocer, no solo cómo se incorporan las palabras al léxico mental, sino sobre todo saber, cuáles son los mecanismos que permiten que la persona “acceda” a su “léxico mental”, y si hay algún modo de mejorar la habilidad y velocidad para hacerlo.

De esta manera, se entiende como “acceso al léxico mental”, a la serie de procesos que posibilitarán recuperar, del léxico mental, datos completos con respecto a cada una de las palabras que allí se guardan (Benedet, 2006), esto significa de acuerdo a Harley (2009), ingresar a nuestro diccionario mental (lexicón) y obtener potencialmente todo el conocimiento acerca la palabra (significado, sonido, apariencia e información sintáctica), es decir, la información almacenada sobre la forma de una palabra y su significado (Field, 2004).

Al momento de efectuarse la producción lingüística, el individuo primero ingresa en su léxico mental teniendo como recurso, los distintos datos que posee sobre una palabra, ello permitirá recuperar la estructura fonológica de la misma y transmitir su mensaje (Fernández y Cairns, 2011). En el caso inverso, es decir, en la comprensión lingüística, después de haberse analizado la señal acústica de lo que se escucha, se constituye una representación fonológica, la misma que se comparará con las diversas entradas léxicas para seleccionar aquella que coincida con lo oído. Al ocurrir esto, se recuperará la totalidad de información con que se cuenta, de la palabra (Fernández y Cairns, 2011).

Cabe indicar que estos procesos se suscitan en forma sumamente rápida, de tal manera que a un adulto promedio, le demanda solo unas fracciones de segundo encontrar una palabra en un lexicón calculado aproximadamente en 80,000 elementos (Fernández y Cairns, 2011); sin embargo, esta búsqueda dependerá de una serie de variables, tales como, la posibilidad de degradación de la palabra, la complejidad fonémica, el punto de unicidad, la frecuencia léxica, la edad de adquisición de la palabra, las posibilidades de imaginabilidad, concreción y abstracción de la unidad; la clase gramatical, fonología y contenido emocional de la palabra; operatividad y modo de presentación de la misma.

De esta manera, los estudios de acceso de léxico tratan de determinar cómo la información resultante del análisis de la señal acústica del habla o del patrón visual de las palabras escritas, interactúa con las representaciones almacenadas de los patrones formales (fonémicos o grafémicos) de las palabras y, eventualmente, con la información procedente del contexto discursivo previo, para permitir al oyente reconocer una palabra y acceder a su significado (Benedet, 2006).

La realización de estas investigaciones, ha demandado que se diseñen modelos computacionales que incorporen descripciones del sistema cognitivo en términos de algoritmos y programas informáticos (Sun, 2008), permitiendo simular los procesos observados en el mundo natural, de tal manera que puedan ser comprendidos y predecidos, dados una serie de parámetros de entrada específicos (Hill, Crosier y Goodchild, 2001). Benedet (2006), indica que existen varios modelos de acceso al léxico, los mismos que pueden agruparse en dos categorías: modelos de búsqueda serial, entre los que se incluyen el modelo de Forster y el de logogén; y modelos de activación, que incluyen el modelo TRACE y el modelo distribuido de cohorte (Benedet, 2006). Todos estos modelos se diferencian en las explicaciones y descripciones que brindan respecto a la manera en que se conceptualiza el almacén léxico, el número de procesos o etapas necesarias para el reconocimiento de las palabras, la medida en

la que consideran el impacto del contexto sobre estos procesos y hasta qué punto cada uno de los procesadores, opera modularmente; sin embargo, es importante destacar que ambos grupos, consideran el reconocimiento de las palabras como un proceso automático, que no está sujeto a un examen consciente (Berko y Berstein, 1999).

El desarrollo de todos estos modelos, ha conllevado en forma implícita, a la generación de estrategias e instrumentos para evaluar dichos procesos, así, Álvarez y Carreiras (1991) indican que las tareas más destacadas para el estudio de los procesos de acceso léxico, son la tarea de decisión léxica y el naming (nombramiento). En el primer caso, la estrategia implica mostrar al individuo un conjunto de estímulos, visual o auditivamente, mediante una pc u otro sistema automatizado, de tal manera que indique si dicho estímulo es una palabra o no, registrándose tanto la latencia, como los aciertos o errores. Por su parte, la tarea de naming (Álvarez y Carreiras, 1991) implica que el individuo designe el estímulo presentado, registrándose igualmente, la latencia y éxito o error de la respuesta.

1.2 Formulación del problema

Así planteada la situación, es indudable que poseer un adecuado léxico mental e incrementarlo sostenidamente, como poder acceder al mismo de manera correcta y rápida, son condiciones esenciales para que un niño pueda comunicarse más y mejor, ya sea hablando o escribiendo, lo que incrementará sus posibilidades de éxito académico y social. Esto obliga a que la investigación en nuestro medio, se oriente a la construcción de instrumentos de medición informatizados para estos fines, como también al diseño de estrategias y programas que puedan insertarse de manera fácil en el ámbito escolar para alcanzar dicho objetivo, por ello, en el presente estudio se estima la necesidad de plantear los siguientes problemas de investigación:

- ¿La participación en el PRACLO reducirá significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental?

- ¿La participación en el PRACLO mejorará significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental?
- ¿La participación en el PRACLO incrementará significativamente el vocabulario comprensivo en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental?
- ¿La participación en el PRACLO reducirá significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control?
- ¿La participación en el PRACLO incrementará significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control?
- ¿La participación en el PRACLO incrementará significativamente el vocabulario comprensivo de los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control?
- ¿Los niños que no participen en el PRACLO mostrarán una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest?
- ¿Los niños que no participen en el PRACLO mostrarán una precisión de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest?
- ¿Los niños que no participen en el PRACLO mostrarán un vocabulario comprensivo equivalente en pre y posttest?
- ¿Antes de participar en el PRACLO, la latencia de acceso al léxico oral será semejante en los niños del grupo control y del grupo experimental?
- ¿Antes de participar en el PRACLO la precisión de acceso al léxico oral será semejante en los niños del grupo control y del grupo experimental?
- ¿Antes de participar en el PRACLO el vocabulario comprensivo oral será semejante en los niños del grupo control y del grupo experimental?

1.3 Justificación teórica

La relevancia teórica de la presente investigación, radica en que ha permitido comprender, con mayor detalle, algunas de las características del acceso al léxico como proceso ligado al reconocimiento de secuencias de grafías que conforman palabras, actividad propia del ser humano, a partir de aportes actuales de diversas teorías cognitivas. En ese sentido, el estudio de esta variable no es fácil, ya que su medición demanda el uso de instrumentos que permitan registrar las respuestas de los sujetos en fracciones de segundo, razón por la cual, no se ha ejecutado en nuestro medio, trabajo alguno de esta naturaleza.

Por ello, se estima que los resultados obtenidos contribuirán con información relevante y actualizada, convirtiéndose en una alternativa a la escasa bibliografía sobre el particular, lo que significará un hito en el estudio de esta variable, esbozando el camino para que otros profesionales realicen trabajos que permitan ampliar aún más, los datos que se han acumulado sobre este proceso.

Adicionalmente, es importante mencionar que la metodología utilizada permitirá abrir una línea de investigación alrededor de esta temática, incrementándose la comprensión, en un área tan importante, como lo es la psicología del lenguaje.

1.4 Justificación práctica

Con relación al aspecto práctico, el presente trabajo pretende, en primera instancia, asumir tres retos planteados por la política de investigación de la facultad de psicología de la UNMSM: primero, la construcción de herramientas de evaluación psicológica aplicando tecnología informática; segundo, la ejecución de estudios básicos sobre las funciones psicológicas; y tercero, la generación de tecnologías de intervención psicopedagógica para la mejora de la educación peruana.

Con respecto a la construcción de herramientas de evaluación psicológica aplicando tecnología informática, el presente estudio aporta un

instrumento que consiste en un software que mide en tiempo real las variables velocidad de procesamiento de información en discriminación de estímulos verbales y número de respuestas correctas, registrándose las soluciones, en fracciones de segundo en un formato automatizado que permite imprimir directamente un perfil de resultados.

En cuanto a la ejecución de estudios básicos sobre las funciones psicológicas, los resultados de esta investigación describen características fundamentales del acceso al léxico, lo que será de suma utilidad para todo aquel profesional interesado en conocer esta variable para nuevos estudios, o también asumir el modelo de trabajo como referencia para estudiar nuevas variables de orden psicolingüístico.

En lo que respecta a la generación de tecnologías de intervención psicopedagógica para la mejora de la educación peruana, se aporta un programa de intervención psicopedagógica para la mejora del acceso al léxico e incremento del vocabulario en una población altamente sensible, como lo son los alumnos que cursan educación inicial de cinco años, en la medida en que el mismo, proporciona a los estudiantes, nuevos recursos para enfrentar su futuro aprendizaje de lectura y escritura al ingresar a primer grado, siendo quizá esta, la razón más importante por la que se realizó el estudio. En ese sentido, debe destacarse que la totalidad de las actividades del programa pueden ser insertadas fácilmente en el currículo escolar de este grado, no demandando inversión económica adicional; y lo más importante, ser aplicado por el profesor de aula, lo que mejora su perfil profesional como docente.

Ligado a lo anterior, la estrategia seguida en el presente estudio permitirá la formulación de nuevos proyectos destinados a mejorar otras funciones cognitivas, ligadas no solo al lenguaje oral, sino también al escrito.

En segundo lugar, otra razón más desde el punto de vista práctico, es destacar que el estudio aporta nuevos recursos de evaluación para la actividad profesional del psicólogo, tanto educativo como clínico.

La última razón, se vincula al hecho de que los resultados que se han obtenido, permitirán a los organismos encargados de la atención

educativa de los niños menores de 5 años, tales como la Dirección de Educación Inicial y Especial, como también a las Direcciones Regionales de Educación, contar con herramientas científicamente fundamentadas para detectar y prevenir la problemática de acceso al léxico en nuestro país, desarrollando de esta manera, una nueva línea de capacitación para los docentes en servicio.

1.5 Objetivos de la investigación

Objetivo General 1:

- Determinar si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

Objetivos específicos:

- Establecer si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia en la tarea de decisión léxica auditiva, en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.
- Establecer si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia en la tarea de denominación de imágenes, en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.
- Establecer si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

Objetivo General 2:

- Determinar si la participación en el PRACLO mejora significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

Objetivos específicos:

- Comprobar si la participación en el PRACLO mejora significativamente la precisión en la tarea de decisión léxica auditiva, en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.
- Comprobar si la participación en el PRACLO mejora significativamente la precisión en la tarea de denominación de imágenes, en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

Objetivo General 3:

- Determinar si la participación en el PRACLO incrementa significativamente el vocabulario comprensivo en los niños de 5 años correspondientes al grupo experimental.

Objetivo general 4:

- Determinar si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control.

Objetivos específicos:

- Verificar si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia en la tarea de decisión léxica auditiva, en los niños del grupo experimental, frente a sus pares del grupo control.
- Verificar si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia en la tarea de denominación de imágenes, en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control.
- Establecer si luego de la participación en el PRACLO, se reduce significativamente la latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control.

Objetivo general 5:

- Determinar si la participación en el PRACLO incrementa significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control.

Objetivos específicos:

- Verificar si la participación en el PRACLO mejora significativamente la precisión en la tarea de decisión léxica auditiva, en los niños del grupo experimental, con respecto al de sus pares del grupo control.
- Comprobar si la participación en el PRACLO mejora significativamente la precisión en la tarea de denominación de imágenes, en los niños del grupo experimental, con respecto al de sus pares del grupo control.

Objetivo general 6:

- Determinar si la participación en el PRACLO incrementa significativamente el vocabulario comprensivo en los niños del grupo experimental, con respecto al de sus pares del grupo control.

Objetivo general 7:

- Determinar si niños que no participan en el PRACLO mostrarán una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest.

Objetivos específicos:

- Establecer si la latencia en la tarea de decisión léxica auditiva, es semejante en los niños del grupo control en el pre y posttest.
- Establecer si la latencia en la tarea de denominación de imágenes, es semejante en los niños del grupo control en el pre y posttest.

- Establecer si la latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, es semejante en los niños del grupo control en el pre y posttest.

Objetivo general 8:

- Determinar si niños que no participan en el PRACLO mostrarán una precisión de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest.

Objetivos específicos:

- Establecer si la precisión en la tarea de decisión léxica auditiva, en los niños del grupo control, es equivalente en el pre y posttest.
- Establecer si la precisión en la tarea de denominación de imágenes, en los niños del grupo control, es equivalente en el pre y posttest.

Objetivo general 9:

Determinar si niños que no participan en el PRACLO mostrarán un vocabulario comprensivo equivalente en el pre y posttest.

Objetivo general 10:

- Determinar si la latencia de acceso al léxico oral es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.

Objetivos específicos:

- Establecer si la latencia en la tarea de decisión léxica auditiva, es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.
- Establecer si la latencia en la tarea de denominación de imágenes, es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.

- Establecer si la latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.

Objetivo general 11:

- Determinar si la precisión de acceso al léxico oral es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.

Objetivos específicos:

- Establecer si la precisión en la tarea de decisión léxica auditiva, es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.
- Establecer si la precisión en la tarea de denominación de imágenes, es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.

Objetivo general 12:

Determinar si el vocabulario comprensivo oral es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco filosófico de la investigación

Este trabajo toma como marco de referencia la psicología cognitiva, la cual tiene su núcleo filosófico en la idea de que la mente es un sistema que procesa información, actuando directamente en las representaciones y símbolos, lo que se convierte en la base esencial del pensamiento, las emociones y el comportamiento (Restrepo, 2009)

Lo anteriormente mencionado se relaciona con una discusión muy antigua al interior de la filosofía de la mente, este es, el dilema mente/cuerpo. Dentro de esta problemática, la psicología cognitiva ha asumido la postura funcionalista, la misma que deriva del dualismo, de allí que rechaza el reduccionismo conductista y neurológico y reconoce el carácter propio de los estados psíquicos solo a título procesos funcionales, teniendo al cerebro como su base concreta (Sanguineti, 2005). En esta perspectiva, es necesario destacar que esta visión ha sido influenciada por el funcionalismo computacional, representado por Putman en un primer momento y luego por Hofstadter y Minsky (Sanguineti, 2005). Por ello, teniendo en cuenta la evolución alcanzada por la informática, en lo concerniente a las tecnologías de inteligencia artificial, se planteó que el funcionamiento cognitivo (sus procesos) funcionaban de manera análoga a los programas de computadora, funciones computacionales o también llamados software. En este sentido, la problemática de la relación mente/cerebro se traslada a la de mente/ordenador.

Restrepo (2009), citando lo dicho por Ardila y Bunge en el año 2002, indica que la psicología cognitiva también incluye dentro de sus planteamientos, aportes de Sócrates, Platón (a través del idealismo), Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y David Hume, que discutió sobre las asociaciones de ideas; también de Rene Descartes, con su planteamiento de la “sustancia pensante”; de Franz Brentano, quien esboza su concepto de intencionalidad, sosteniendo que el contenido de la mente (conciencia) se relaciona con el mundo; y de Martin Heidegger, que resalta como idea esencial, la importancia de la relación entre el ser y el mundo; sin embargo, es importante precisar que los términos utilizados por todos estos autores no son los que se manejan en este momento, pues en la actualidad los mismos, se vinculan con la terminología del procesamiento de la información.

2.2 Antecedentes de investigación

No se han reportado investigaciones experimentales dirigidas a la modificación de la latencia o precisión del acceso al léxico en población infantil. No obstante, se han encontrado programas de intervención centrados en el incremento de vocabulario. Así pues, Morales en el 2013, incrementó la adquisición de vocabulario en setenta estudiantes del tercer curso de segundo ciclo Infantil pertenecientes a colegios públicos de Málaga-capital (España), mediante el entrenamiento sistemático y secuenciado a partir de la hipótesis complejidad semántica, denominada también de rasgos semánticos.

Moreno, Axpe y Acosta (2012) llevaron a cabo una investigación en la que, considerando el marco de la educación inclusiva, aplicaron un programa para la mejora del lenguaje y del acceso a la lectura en seis estudiantes de educación inicial diagnosticados con trastorno específico del lenguaje (TEL). El programa incluyó un total de 48 sesiones, con una frecuencia de tres veces por semana y una duración de 45 minutos cada una; adicionalmente, se realizaron 72 sesiones individuales de treinta minutos cada una. En el área léxica, los sujetos mejoraron significativamente, tanto en el plano comprensivo, como en el expresivo.

Munro, Lee y Baker (2008) realizaron una investigación en Sydney, en la que diecisiete niños de educación inicial y primaria con Trastorno Específico del Lenguaje, participaron en un programa de intervención híbrido que incluía las áreas de vocabulario y conciencia fonológica, usando para ello historias, lectura de cuentos y juegos. El trabajo incluyó dos procedimientos de evaluación experimental: la tarea de identificación del atributo de la palabra y la tarea de asociación de palabra, ambos con el objetivo de medir los cambios en las habilidades de los participantes. Cada niño recibió un total de seis sesiones de una hora, programadas semanalmente. Los resultados indicaron mejoras en la conciencia fonológica, vocabulario expresivo y la narrativa oral; asimismo se observaron mejoras en el vocabulario léxico-semántico y también subléxico.

Si bien no se han reportado programas de mejora del acceso al léxico en población infantil, sí se han realizado diversos estudios que buscan determinar algunas características en esta etapa respecto a su desempeño en tareas de acceso al léxico. Por ejemplo, Messer y Dockrell (2011) llevaron a cabo un trabajo que pretendía comprender, en estudiantes que presentaban problemas para la actualización de palabras, las características de sus acceso al léxico, así como su perfil de desempeño en la denominación serial rápida, como también el grado en el cual las tareas de denominación serial y discreta estaban relacionadas entre sí, y con la lectoescritura. Participaron dieciocho niños con dificultades en la recuperación de palabras, los cuales realizaron tareas de denominación y lectoescritura, a los 8 años 6 meses y tareas de lectoescritura a los 9 años 8 meses. Los resultados mostraron que los participantes con dificultades de recuperación de palabras tenían una denominación serial muy lenta, a pesar de que sus habilidades de lectoescritura usualmente se encontraban en el rango normal; así mismo, también se concluyó, que las velocidades de la denominación serial y discreta no estaban relacionadas.

En el 2006, Martens y De Jong realizaron una investigación en la estudiaron el efecto de la longitud de la palabra en las tareas de decisión léxica realizadas por niños de 10 años disléxicos y con lectura normal, encontrando que el efecto de la longitud de la palabra fue más fuertes en los niños

disléticos y en los niños del grupo control que tenían igual “edad de lectura”, en comparación con los niños que tenían la misma edad cronológica. Estos resultados refuerzan el planteamiento de que los niños con dislexia hacen uso predominante de la ruta subléxica de lectura, mientras que, en los lectores normales, la contribución de la lectura léxica se incrementa.

D'Amico, Devescovi y Bates (2001) realizaron, mediante denominación de imágenes, un estudio en el que recogieron información normativa de 34 niños de habla italiana de entre cinco y seis años de edad, así como de cincuenta adultos de habla italiana, midiendo la habilidad general de denominación, el porcentaje de concordancia del nombre más frecuente, el número de nombres alternativos dados, el tiempo de reacción general y la latencia para verbalizar el nombre-objetivo. Como variables independientes incluyeron la frecuencia, longitud, animacidad, edad en la adquisición de la palabra, categoría semántica, estructura de la palabra, categoría gramatical, así como una medida objetiva de la complejidad del dibujo. Los datos obtenidos indicaron que los niños fueron sustancialmente más lentos y menos precisos que los adultos; no obstante, el desempeño de los niños y adultos mantuvo una alta correlación. También se observaron diferencias con respecto a las categorías semánticas, pues algunas resultaron más fáciles para los niños con respecto a los adultos.

En el Perú tampoco se han reportado investigaciones relacionadas de acceso al léxico con población infantil; no obstante, se han encontrado estudios centrados en la mejora del vocabulario, dos de los cuales se mencionarán a continuación.

Thorne, y otros (2013) investigaron en escolares de 5° grado de primaria de instituciones particulares, mediante un diseño cuasiexperimental, su desempeño en comprensión lectora y el vocabulario; el grupo experimental interactuó con una plataforma digital y el grupo control no. Se encontró que los alumnos del grupo experimental alcanzaron un rendimiento más alto en ambas variables de estudio, tanto en su evaluación pretest-posttest, como en la evaluación posttest con respecto al grupo control.

Vásquez (2013) mejoró significativamente la comprensión lectora de textos narrativos y el vocabulario, de 49 niños pertenecientes a un segmento socioeconómico medio-bajo de Lima, que cursaban 5to grado de primaria, mediante la aplicación de un programa virtual..

2.3 Bases Teóricas del estudio

2.3.1. *Léxico y acceso al léxico: fundamentos*

a) *Deslindes conceptuales.* Para comenzar, es importante esclarecer los distintos conceptos que se han utilizado como base del presente estudio, aunque cabe destacar que no existe un criterio uniforme entre los diferentes autores. Así, “léxico” es el conjunto de palabras que forman un idioma (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005), mientras que léxico mental o interno, también llamado lexicón mental (Miranda, 1993), hace referencia al almacén de palabras [o entradas léxicas (Griffin y Ferreira, 2006)] que un sujeto tiene, existiendo para cada una de ellas, la respectiva información semántica, sintáctica, morfológica, fonológica y ortográfica (Denes, 2009), lo que sería equivalente, a un catálogo en la mente (Harley, 2010).

Otro concepto importante es “vocabulario”, definido usualmente como el conjunto de palabras que conocemos (Kamil y Hiebert, 2005) y/o usamos (Real Academia Española, 2001). Para fines de la investigación se ha usado indistintamente los términos de “léxico interno” y “vocabulario”.

Por otro lado, el acceso al léxico, es concebido como una serie de procesos destinados a la obtención de la información completa con respecto a cada palabra al interior de nuestro léxico mental (Benedet, 2006). Así, cualquier individuo al hablar, en primera instancia debe acudir a su respectivo léxico mental, utilizando los datos acerca del significado de la palabra que desea decir (animal, mamífero, cuatro patas, maúlla); inmediatamente, debe recobrar la estructura de su fonología (/gato/), para posteriormente, verbalizarla (Fernández y Cairns, 2011). En cuanto al oyente, deberá ejecutar el camino opuesto, es decir, después de realizar el análisis de la señal auditiva que escuchó, formará una representación

fonológica, la cual debe ser comparada con las entradas léxicas hasta encontrar la que concuerde con lo oído. Una vez que ocurre esto, se recupera toda la información disponible de la palabra (Fernández y Cairns, 2011).

Es importante mencionar que la recuperación léxica ocurre de forma considerablemente veloz, toma solo una fracción de segundo encontrar una palabra en un léxico de aproximadamente 80,000 elementos (Fernández y Cairns, 2011).

b) *Desarrollo léxico.* Otro aspecto importante de tener en cuenta para el entendimiento del acceso al léxico, es el proceso de adquisición de palabras (ver tabla 1).

El vocabulario expresivo tiene inicio cuando el bebé pronuncia su primera palabra, lo cual suele producirse entre los 10 a 15 meses (Dapretto, 1999, citado en Santrock, 2004). Corrientemente algunas de estas palabras iniciales son “papá” y “mamá” (Craig y Baucum, 2009). En cuanto a la comprensión del vocabulario, los niños indican su reconocimiento de palabras alrededor de 8 a 12 (Bloom, 1993, citado en Santrock, 2004), siendo estas, además de “papá” y “mamá”, su nombre y “no” (Craig y Baucum, 2009).

Tabla 1

Desarrollo del léxico

Comprensión de las relaciones temporales y espaciales		
Edad	Relaciones que se comprenden	
24 meses	Preposición de localización “en”	
36 meses	Preposición de localización “debajo”.	
40 meses	Preposición de localización “cerca”.	
48 meses	Preposiciones de localización “detrás” y “delante”, dificultades con “sobre”, “bajo” y “al final de”; expresiones de parentesco: “mamá”, “papá”, “hermano” y “hermana”.	
60 meses	Términos temporales como antes y después.	
<60 meses	Preposición de localización ubicada en expresiones temporales como, “en una semana”; referencias precisas del cuerpo: “izquierda” y “derecha”; y la mayoría de las relaciones de parentesco, hacia los 10 años.	
Desarrollo de los pronombres		
Edad	Pronombres	
12-26 meses	Yo, eso	
27-30 meses	Vi, me, mío, tú	
31-34 meses	Tú (posesivo), ella, él, vuestro, nosotros	
35-40 meses	Ellos, nos, su, sus	
41-46 meses	Nuestro, me, te, se, os, sus (reflexivos)	
Orden de adquisición de las relaciones físicas		
Duro/blando	Grande/pequeño	Alto/bajo; largo/corto
Gordo/delgado	Ancho/estrecho	Profundo/superficial
Orden de adquisición de los términos de parentesco		
Madre, padre, hermana, hermano Hijo, hija, abuelo, abuela, padres		
Tío, tía, primo, sobrino, nieto		

Fuente. Datos tomados de Owens, R. (2003)

Entre los 16 y 24 meses, suele ocurrir una “explosión de nombres” (Santrock, 2004; Papalia, Olds y Feldman, 2009). Luego de unas cuantas

semanas, el infante incrementa su vocabulario de 50 palabras a aproximadamente 400 (Bates, Bretherton y Snyder, 1988, citado en Papalia, Olds y Feldman, 2009). Este incremento de vocabulario reflejaría aumentos en la velocidad y precisión del reconocimiento de palabras, alrededor del segundo año (Fernald, Pinto, Swingle, Weinberg y McRoberts, 1998; Fernald et al., 2006, citados en Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Entre los tres y seis años, la adquisición de vocabulario mantiene su crecimiento acelerado (Mariscal, 2009). Un niño promedio de 3 años, conoce y hace uso de 900 a 1000 palabras, cantidad que va aumentando conforme pasan los años. Así pues, a los seis años, se espera que el niño cuente con un vocabulario expresivo de 2600 términos y una comprensión de 20,000 palabras (Owen, 1996, citado en Papalia, Olds y Feldman, 2009). Algunos investigadores (Gelman y Kalish, 2006, citado en Santrock, 2010), han llegado a afirmar que, entre los 18 meses y 6 años el infante adquiere, durante cada hora que se encuentra en vigilia, una palabra.

Es importante precisar que en el periodo de 30 a 36 meses, los niños evidencian un incremento notable en su velocidad para aprender palabras nuevas, detectándose que de un promedio de 3 palabras a la semana, al inicio del periodo, transitan a 8 o 10 palabras a la semana en al finalizar el mismo (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

Los niños experimentan este aumento, como lo refiere la “hipótesis de la masa crítica” (Marchman y Elizabeth Bates, citado en Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005), en el momento en que el número de palabras llega a una determinada magnitud, por lo que se plantea que el incremento estaría en razón al número de palabras que el niño ha aprendido. Esta rápida expansión léxica puede tener explicación en distintos factores, entre ellos, haber incrementado sus habilidades de interacción social, así como, su participación en contextos comunitarios diversos (Mariscal, 2009).

Otro proceso que permite dicha adquisición, es que aparentemente los niños son capaces de determinar el significado de una nueva palabra luego de escucharla unas pocas veces en una conversación. Para explicar ello, se ha propuesto el concepto de mapeo rápido, el cual hace referencia a que los niños se valen de su conocimiento sobre la regla de formación de palabras, palabras similares, del contexto inmediato y del tema en discusión, para elaborar hipótesis acerca del significado de dicha palabra, a partir del contexto. Dicho significado irá modificándose y refinándose posteriormente (Papalia, Olds y Feldman, 2009).

Es importante tener en cuenta que el crecimiento adecuado del léxico mental no solo se evidencia en el uso de un mayor número de entradas léxicas, sino también en la organización del vocabulario, así como en la utilización del mismo en distintos contextos (Mariscal, 2009). De esta manera, cuanto más se expanda el léxico mental del niño, requerirá de mayor y mejor organización cognitiva, de modo que se creen redes semánticas (Owens, 2012).

Durante toda la vida, el ser humano seguirá incorporando vocablos a su repertorio léxico, aunque la cantidad y la calidad estarán condicionadas por el nivel educativo y sociocultural del hablante, así como por la edad y la capacidad cognitiva del sujeto (Gallego, 2006).

c) Organización del léxico mental. Para poder comprender cómo ocurre el acceso al léxico, es necesario conocer cómo está organizado nuestro léxico mental.

Las personas organizamos mentalmente las palabras de dos grandes maneras. En primer lugar, nos representamos la forma que toman las palabras; es decir, cómo suenan (código fonético-fonológico) o cómo se ven (código ortográfico) (Traxler, 2012). La otra manera, es representarnos el significado o conocimiento “enciclopédico” de las palabras (código semántico) (Traxler, 2012). De tal modo que, en nuestro léxico mental, las palabras pueden estar organizadas de acuerdo a, si

suenan de forma similar, se ven de forma similar, o si tienen un significado similar.

El modo de organización sobre el que se ha centrado el presente estudio, es el significado de las palabras, es el significado de las palabras. De manera global, se puede entender la organización de nuestro léxico mediante dos metáforas (Gutiérrez, 2004) (ver tabla 2) a) el léxico mental como una computadora y b) el léxico mental como el sistema nervioso. Teniendo en cuenta la primera metáfora, nuestro léxico interno se parecería al disco duro de una computadora, estructurado en secciones (entradas léxicas) para cada palabra, las cuales estarían organizadas de acuerdo a la frecuencia con la que una sección o entrada léxica es utilizada. La segunda metáfora, se ha descrito como una red interactiva de unidades, algo así como las neuronas del sistema nervioso. En este caso las neuronas se denominarían “nodos” y se relacionarían entre ellos por medio de conexiones de excitación o inhibición.

Un ejemplo de la segunda metáfora vendría a ser el modelo de red jerárquica, propuesto por Collins y Quillian (Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1999), el cual asume que las personas nos representamos los conceptos a manera de “pirámide”, en la cual, los conceptos más generales (por ejemplo, animal) se sitúan en la parte superior, en tanto, aquello con mayor especificidad (como chihuahua) están en la base; así mismo, en el medio, se sitúan categorías de nivel básico (como perro, elefante, león, etc.) (Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1999).

Los conceptos similares a la palabra se encuentran en una red de relaciones taxonómicas (hiponimia, hiperonimia y coordinación) y atributivas (indican qué características pueden atribuirse a los elementos en distintos niveles de la red) (Carroll, 2006).

Es importante tener en cuenta que el espacio disponible para el almacenamiento de información semántica es restringido, por lo que resulta imprescindible guardar la información en un único lugar de la red, siguiendo el principio de economía cognitiva (Carroll, 2006). De este modo, la información se almacena en el concepto más alto posible; por

ejemplo, la información de que los “humanos respiran” se guarda en el nivel más alto del concepto, pues esta es condición verdadera en dicha especie; esta organización es posible gracias a la capacidad del individuo para hacer inferencias (Carroll, 2006).

Adicionalmente, Collins y Quillian (Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1999), estaban interesados en determinar cuáles eran las consecuencias de lo que denominaron “distancia semántica”, concluyendo que mientras mayor es la diferencia en cuanto al significado (“distancia semántica”), más largo es el tiempo de reacción en preguntas con un formato, “¿Un A es un B? (ejemplo: ¿un pato, es un animal?). Otro hallazgo de interés, fue que el tamaño de la categoría en la que se debía efectuar la búsqueda, estaba asociado a una mayor demanda de tiempo (Reeves, Hirsh-Pasek y Golinkoff, 1999).

Tabla 2

Organización del léxico mental

Metáfora	Computadora	Sistema nervioso
Concepción del léxico mental	Disco duro	Red de neuronas
Concepción de las entradas léxicas	Secciones del disco duro	Neuronas / Nodos
Organización	Pila de palabras	Conexiones de excitación e inhibición

Fuente. Datos tomados de Gutiérrez, N. (2004).

d) Variables que impactan en el acceso al léxico. Actualmente se sabe que ciertas particularidades de las palabras, condicionan la velocidad y precisión del acceso al léxico, así como la organización de nuestro léxico mental (Berko y Berstein, 1999). Entre dichas características o variables se encuentran las siguientes:

- i.* Degradación: las palabras presentadas de forma más clara son reconocidas más rápidamente (Field, 2004).

- ii. Complejidad fonémica: a mayor complejidad fonémica de palabra, habrá mayor dificultad para que los individuos puedan reconocerla o repetirla (Cuetos, 2011).
- iii. Punto de unicidad: las palabras que tienen un lugar de unicidad en una posición temprana, se reconocen más rápidamente que aquellas que lo tienen hacia el final (Cuetos, 2011).
- iv. Frecuencia léxica: conceptuada como la cantidad de oportunidades que aparece una palabra, en promedio, dentro de la producción oral. Comúnmente hay un reconocimiento más rápido de aquellas palabras que son utilizadas con mayor frecuencia, con respecto a las que se utilizan poco cuando se efectúan las conversaciones (Cuetos, 2011).
- v. Edad de adquisición: corresponde a la edad de aprendizaje de las palabras, ya sea oral o escrita (Carroll y White, 1973, citado en Bonin, Barry, Méot, y Chalard, 2004). Se ha encontrado que las palabras adquiridas tempranamente, son procesadas más rápido y con más precisión que aquellas que son adquiridas luego (Denes, 2009).
- vi. Imaginabilidad, concreción y abstracción: se ha demostrado que las palabras concretas son más accesibles que las abstractas (Denes, 2009). Así también, las palabras de imaginabilidad elevada se reconocen más rápidamente que las de imaginabilidad baja (Paivio, 1969, citado en Berko y Berstein, 1999). La imaginabilidad vendría a ser la facilidad para imaginarse el concepto asociado a cada palabra (Cuetos, 2003).
- vii. Semántica: la correspondencia de acepciones que tengan las distintas palabras; es decir, la asociación semántica, también puede influenciar el acceso al léxico (Berko y Berstein, 1999). En experimentos de asociación de palabras, la respuesta más probable de los sujetos es una palabra semánticamente parecida (Ervin, 1957, citado en Berko y Berstein, 1999).

- viii. Clase gramatical: la investigación también indica que las palabras se organizan según su categoría gramatical (Denes, 2009; Berko y Berstein, 1999, lo que se ha demostrado mediante las equivocaciones al hablar y el fenómeno de la “punta de la lengua” (Berko y Berstein, 1999). Así pues, los nombres tienden a ser sustituidos por nombres, así como los verbos suelen ser sustituidos por verbos y los adjetivos por adjetivos, etc. De igual forma, se han descrito disociaciones entre sustantivos y verbos y entre palabras de clase abierta comparadas con palabras de clase cerrada, palabras simples comparadas con palabras compuestas, entre otras, en las tareas de acceso al léxico (Denes, 2009).
- ix. Fonología: La evidencia muestra que palabras que suenan de forma similar pueden encontrarse almacenadas conjuntamente en el léxico mental. Así pues, en el “fenómeno de tenerlo en la punta de la lengua”, las personas suelen acercarse más a la palabra-objetivo mediante palabras que suenan de forma similar, que por medio de palabras con significado parecido (Brown y McNeill, 1966, citado en Berko y Berstein, 1999).
- x. Contenido emocional de la palabra: aquellas términos que emocionalmente tengan mayor carga afectiva, se actualizarán con mayor facilidad en situaciones con alta carga emocional (Denes, 2009).
- xi. Operatividad: palabras que denotan objetos “operativos” que pueden ser manipulados y que tienen límites perceptuales distintivos, son más fácilmente procesadas (Denes, 2009).
- xii. Modo de presentación: se han encontrado diferencias en el momento de nombrar ítems presentados en una modalidad específica (visual, táctil o auditiva) (Denes, 2009).

El acceso al léxico es flexible y la activación de las entradas léxicas puede tener lugar según varios criterios; no obstante, ciertos principios pueden prevalecer sobre otros, como por ejemplo, la frecuencia y el

significado, los cuales parecen ser aspectos más globales del sistema léxico (Berko y Bernstein, 1999).

Wiegel-Crump y Dennis (1986, citados en Berko y Bernstein, 1999), indican, con relación a los niños, que estos poseen un léxico mental mucho más reducido que el de los adultos y aun así requieren más tiempo para reconocer y recuperar palabras en las tareas experimentales. Dicha situación no se ajusta al sentido común, pues debería resultar más fácil buscar palabras en un diccionario más pequeño que en una edición más completa. ¿A qué se debe esto? Se ha propuesto como hipótesis que la eficiencia en la recuperación léxica depende de estrategias eficaces de acceso y de almacenamiento, que indudablemente mejoran con la práctica y la edad (Berko y Bernstein, 1999).

e) Modelos de acceso al léxico. En un intento por describir, cómo funcionan los diferentes procesos cognitivos, se han generado una variedad de algoritmos, al igual que de programas informatizados (Sun, 2019), todos los cuales, intentan recrear lo que acontece en el mundo real, para que a su vez se pongan en marcha, los distintos procesos cognitivos. Ello está permitiendo una mayor comprensión y predicción de la forma en que actúa cada proceso (Hill, Crosier y Goodchild). Es importante destacar, que el software construido, deberá permitir la verificación de las predicciones que planteó el modelo teórico (Norris, 2005).

En lo que respecta al reconocimiento de palabras, el progreso teórico depende en gran medida del desarrollo de modelos computacionales; así pues, los modelos permiten resolver los debates sobre lo que predice la teoría (por ejemplo, que las palabras de uso frecuente se reconocen con mayor rapidez), convirtiéndose, por el momento, en la única manera de estar seguros de un planteamiento (Norris, 2005). Intentar establecer la manera en que se interrelacionan la totalidad de palabras del lexicon en un ser humano, resulta imposible, de allí que las simulaciones son esenciales, pues permiten manipular, cantidad y tipo de palabras.

Los modelos de acceso al léxico pueden ser agrupados en dos macro-categorías: búsqueda serial y activación (Benedet, 2006) (Ver tabla 3). Si bien tienen importantes diferencias, los dos sostienen que el reconocimiento de palabras es un proceso automático, dicho de otra manera, no tenemos consciencia de su ocurrencia (Berko y Berstein, 1999).

- i. Modelos de búsqueda serial: Modelos de búsqueda serial: Estos modelos asumen que los estímulos (palabras escuchadas o leídas), van a ser son cotejados con las distintas entradas léxicas, una a una, hasta encontrar la que coincida con dicho término (Forster, 1996), de tal manera que para que nuestro sistema efectúe un siguiente contraste, debe haber terminado el anterior. El modelo más aceptado en esta perspectiva es el de Foster, que se describirá a continuación.

- Modelo de Forster: Fue propuesto por Forster en 1976 (citado en Berko y Berstein, 1999) y compara al léxico mental con una biblioteca, mientras que las palabras vendrían a ser los libros. Así pues, una palabra tan solo puede encontrarse en un determinado lugar del léxico/biblioteca, pero su localización puede estar determinada por diversas entradas del catálogo. En este modelo, se conocen a estos catálogos con el nombre de “ficheros de acceso”. Forster (1976, citado en Berko y Berstein, 1999) postuló tres ficheros de acceso principales: el ortográfico, mediante el cual el acceso a las palabras se realiza considerando sus rasgos visuales; el fonológico, a través del cual se accede a las palabras por su sonido, y el semántico-sintáctico, en el cual las palabras se recuperan mediante el significado o a través de la categoría gramatical. Es importante mencionar que, desde este modelo, se asume que las palabras que forman el lexicon mental, están organizadas en pilas o unidades de almacenamiento, donde las entradas más frecuentes se hallan en la parte superior de la pila.

Según Berko y Berstein, este modelo postula dos etapas:

Etapla 1: la palabra es reconstruida cuando se escucha o lee; luego, se activa el fichero de acceso de acuerdo a las letras o sonidos iniciales de dicha palabra.

Etapla 2: una vez obtenida la ubicación del término a partir de su código de acceso, se produce la búsqueda de la entrada correspondiente a dicha palabra en el lexicón mental. Cuando se recupera la entrada léxica relevante, se compara con el término que acaba de ser escuchado o leído; si es correcta, la búsqueda termina. Sin embargo, si es incorrecta existen dos posibilidades: si son pseudopalabras que no se parecen a una palabra real, pueden ser rechazadas. No obstante, las pseudopalabras que se parecen a las palabras auténticas implican la generación de una búsqueda más exhaustiva.

ii. Modelos de activación: En este esquema se sostiene que el conjunto de candidatos es fragmentado en listas más específicas bajo algún criterio, comparándose simultáneamente cada uno de estos listados (Forster, 1996). De esta manera, cuando la persona escucha o lee una determinada secuencia de sonidos o letras, accede a las opciones más posibles, las mismas que se activan en grado diferente: por ejemplo, recibirán mayor activación, las palabras que (Field, 2004). El modelo del logogén es uno de los primeros y más conocidos.

- Modelo de logogén: Cada palabra se representa como un logogén, el cual vendría a ser un receptáculo que acumula diferentes tipos de información. Carroll (2006) menciona que cada logogén se puede activar, tanto por información sensorial, como por información contextual, de tal manera que cuando se detectan los rasgos fonológicos u ortográficos del término escuchado o leído, se hacen corresponder con el logogén, que funciona como un marcador o contador: cuando dicho contador supera un determinado umbral de activación, la palabra se reconoce. Con respecto a la información contextual, la estructura semántica y sintáctica de la oración es capaz de

afectar la activación de un determinado logogén. Traxler (2012) indica que, una vez que el logogén ha sido movilizado, su umbral de activación es temporalmente disminuido, dando como resultado una menor evidencia necesaria para reactivar el logogén; así pues, las palabras con mayor frecuencia de uso presentarían una ventaja, debido a que sus umbrales de activación se encuentran más disminuidos, por lo que se reconocerían más rápido. Es importante tener en cuenta que, en el presente modelo, las dos rutas funcionan simultáneamente, pudiendo hacer aumentar ambas al mismo contador (Carroll, 2006).

- TRACE: Fue propuesto por McClelland y Elman en 1986 (citado por Harley, 2010; Cuetos y González-Nosti, 2012) con la intención de resaltar la presencia integrada de diversas fuentes de información o de restricción en la percepción del habla. Se considera que hay tres niveles de procesamiento o nodos. El nivel más bajo se encuentra conformado por un grupo de rasgos fonológicos, el nivel medio por un grupo de fonemas, y el nivel más alto, organizado por un grupo de palabras (Harley, 2010; Cuetos y González-Nosti, 2012). Entre los rasgos existen, para cada dimensión, detectores de rasgos fonológicos (consonántico, vocálico, oclusivo, sonoro, etc.), mientras que, en los siguiente dos niveles, hay detectores para cada fonema y palabra que un individuo conoce (Cuetos y González-Nosti, 2012). Los nodos o unidades, están interconectados de manera bidireccional y conservan conexiones de tipo inhibitorio con el resto de nodos de su nivel. Por el contrario, las conexiones con nodo de otro nivel serán excitatorias siempre y cuando dichas conexiones sean consistentes (Cuetos y González-Nosti, 2012; Harley, 2009, 2010).

Para el funcionamiento del modelo es necesaria la aplicación de activación a los rasgos fonológicos de entrada. Cuando se

activa una unidad, envía energía simultáneamente a lo largo de las conexiones a todas las demás unidades con las que está conectada. Si está enlazada mediante una conexión facilitadora, aumentará la activación de la unidad al otro lado de la conexión, mientras que, si está enlazada por una conexión inhibidora, reducirá la activación al otro lado (Harley, 2009). Al final del proceso, solo queda activada una unidad de salida, correspondiente a una palabra, siendo esa, la que ha sido reconocida por el sistema (Harley, 2010).

Debido a que la activación es simultáneamente *top-down*, así como *bottom-up*, el modelo podría bregar con evidencia incompleta o adulterada. De esta manera, el contexto ejercerá su influencia a través de la propagación de la activación *top-down* a niveles más bajos, por ello, siempre habrá una palabra elegida, el modelo no acepta valores intermedios (Harley, 2009).

- Modelo distribuido de cohorte (Gaskell y Marslen-Wilson, 1997, 2002): Gaskell y Marslen-Wilson (1997, 2002) propusieron un modelo de acceso al léxico con una estructura conformada por una red recurrente, la cual “mapea” (o “cartografía”, en la denominación de Benedet, 2006), la secuencia de características fonéticas del habla en una representación del significado y de la forma fonológica de las palabras contenidas en el habla.

El input es pasado a un conjunto de unidades ocultas con enlaces recurrentes, las mismas que permiten acumular la información del habla conforme transcurre el tiempo, ya que tienen acceso a las unidades ocultas del nivel temporal previo. Las unidades ocultas también están conectadas con dos conjuntos de unidades de salida, representando la semántica y fonología de las palabras contenidas en la corriente de habla (Gaskell y Marslen-Wilson, 2002).

El modelo propone una selección léxica que opera en un solo nivel distribuido de representación y no en muchas representaciones localistas. Se concibe que la representación de un ítem léxico constituye un patrón distribuido que abarca sus especificaciones semánticas, sintácticas, fonológicas y morfológicas (Gaskell y Marslen-Wilson, 2002).

Gaskell y Marslen-Wilson (1997) indican que cuando haya múltiples candidatos de palabras que sean consistentes con el input de habla disponible, el modelo intentará activar dichos patrones, produciendo un patrón “mezclado”, equivalente a la media aritmética de los vectores que representan los patrones a ser activados. Para este modelo "mezclado" de activación simultánea, los efectos de la competencia son inevitables. De esta manera, cuanto más grande sea la cantidad de palabras que estén representadas por una mezcla léxica, menos similar será el estado de mezcla a dichas palabras.

Tabla 3

Modelos de acceso al léxico

Modelo	Funcionamiento	Tipo
Búsqueda serial	Cada estímulo (palabras escuchadas o leídas) es comparado con las entradas léxicas de nuestro léxico mental, una por una.	Forster
Activación	La lista de estímulos se fracciona en listas específicas menores, comparándose cada una, de manera simultánea.	Logogén
		TRACE
		Modelo distribuido de Cohorte

Fuente. Datos tomados de Forster, K. (1996).

f) Evaluación del acceso al léxico. Conforme ha avanzado la investigación, se han elaborado una serie de actividades que permiten examinar los distintos procesos de acceso al léxico. Se pasará a revisar las más resaltantes.

- i. Decisión léxica: Estas actividades pretenden prioritariamente, explorar la manera en que la persona ingresa a su léxico fonológico (Benedet y Caplan, 1996). Por su parte, Álvarez y Carreiras (1991) mencionan que la Tarea de Decisión Léxica implica que al examinado, se le muestre un conjunto de eventos visuales mediante un dispositivo electrónico (computadora, Tablet u otro aparato) para que resuelva si dicho estímulo corresponde o no a una palabra. El examinado tiene que dar sus respuestas apretando una tecla específica (ya sea para sí o para no). Inmediatamente de emitida la respuesta, se registran al menos dos variables, la latencia (tiempo que pasa desde que se expone el estímulo hasta que se emite la respuesta), y el número de respuestas correctas e incorrectas, ambas son muy rápidas (Fernández y Cairns, 2011).

La presente tarea es en la actualidad, el procedimiento preferido para explorar la posibilidad de reconocer visualmente palabras (Perea y Rosa, 2003). Así, al participante se le muestra un reactivo en la parte central de la pantalla de la computadora, frente al cual, debe resolver si dicho estímulo, corresponde, o no, a una palabra, debiendo presionar la tecla que sea la adecuada «palabra» o «no-palabra» (sí-no). La respuesta debe ser emitida lo más prontamente posible, evitando errores. En estos experimentos, el tiempo que demora para reaccionar (TR) el sujeto, es la variable dependiente más relevante a ser registrada, aunque también es de interés el porcentaje de errores.

En el caso de la tarea de decisión léxica auditiva (Goldinger, 1996), las palabras y pseudopalabras habladas se presentan en un orden aleatorio, usando la misma cantidad de cada una. Así pues, se presentan a una persona que debe escucharlas para clasificarlas rápidamente.

Una variación de este método es el “*go/no-go*”, en el cual, a la persona que escucha la palabra, se le instruye para que emita una respuesta, solo cuando un tipo de estímulos es percibido (usualmente una pseudopalabra) y retener la respuesta cuando se percibe el otro tipo de estímulo.

- ii. Denominación: La actividad de denominación (*naming*) (Álvarez y Carreiras, 1991) se asemeja a la anterior en lo concerniente a la manera de mostrar los estímulos. La divergencia estriba en que el examinado verbalizará el nombre de la figura presentada, registrándose la latencia, lo que en algunos casos se hace de manera automatizada mediante una clave vocal conectada a la pc. (Guzmán, 1997). Este autor asume teóricamente, que el periodo de tiempo que demore el sujeto para iniciar la denominación del estímulo, estará en función de la disposición de elementos léxicos vinculados a la entrada sensorial, de allí que infiere, que los estímulos que correspondan a palabras de uso más frecuente, serán verbalizadas más rápidamente que los estímulos que correspondan a palabras menos frecuentes.

Las imágenes mantienen una relación visual y transparente con su significante, de allí que de manera corriente, se infiere que los niños las reconocerán de manera rápida, por lo que esta estrategia, se ha usado con mucha frecuencia y facilidad, en la investigación, tanto comprensiva como expresiva, de las palabras, en niños prescolares (e.g. Bates, Bretherton, y Snyder, 1988, citado en D'Amico, Devescovi, y Bates, 2001).

- iii. Emparejamiento palabra-imagen: esta tarea se encuentra destinada a indagar la posibilidad que tiene la persona de acceder al léxico semántico (Benedet y Caplan, 1996). En la tarea, se expone al examinado, de manera auditiva, a serie de palabras, luego de manera inmediata, se le presenta una serie de imágenes, una de ellas será la que corresponda al estímulo auditivo y las otras distractoras, pero semejantes en términos semánticos y visuales.

- iv. Verificación de atribución por elección forzada: Se pretende valorar la posibilidad de acceder al léxico semántico que posee el individuo mediante un conjunto de palabras sobre las cuales se le efectúan preguntas, que deben ser respondidas mediante SI o NO o también a través de la selección de una característica entre dos que se le mencionan (ejemplo, escoba: ¿Se usa en limpieza o para escribir?). Las preguntas que se plantean deben estar referidas a propiedades físicas o funcionales o también a la categoría semántica (Benedet y Caplan, 1996).
- v. Juicio relativo por elección forzada: La tarea está destinada a examinar la posibilidad de acceder al léxico semántico, partiendo de estimulación auditiva consistente en conjuntos de elementos conformados por una palabra estímulo y dos alternativas. El examinado debe elegir, entre un par de palabras, la que tenga la mayor relación semántica con la palabra estímulo (ej. correr: meditando/desplazarse) (Benedet y Caplan, 1996).

2.3.2. *Léxico y acceso al léxico: programas de intervención*

Actualmente el número de investigaciones relacionadas a optimizar la velocidad y exactitud de acceso al léxico con niños es escasa, apreciándose que los principales aportes, corresponden a trabajos de rehabilitación en pacientes afásicos. Para el presente estudio, se han tomado los aportes de Castejón y Cuetos (2006); Cuetos (2003, a b); Adrián, González, Buiza y Arroyo (2006); Juncos, Elosúa, Pereiro y Torres (1998) y León-Carrión y Viñals (1999).

Así mismo, no debe perderse de vista que la estimulación del vocabulario y del acceso al léxico están estrechamente vinculadas, por lo que la división que aquí se realiza es arbitraria y sirve para fines de análisis, una muestra de ello es que, mientras más contacto se tenga con los términos a trabajarse (vocabulario), el acceso al léxico mejorará. Esto se puede inferir debido a que la frecuencia de uso de la palabra genera un reconocimiento más rápido de las mismas (Cuetos, 2011).

Para poder realizar acciones de intervención, es importante considerar que los procedimientos que se utilicen deben tener un historial de éxito; es decir, que hayan demostrado ser efectivos, a estos procedimientos se les denomina “basados en la evidencia”, (Rosenfield y Berninger, 2009; Whitehurst, 2002, citado en Wendling y Mather, 2009). No obstante, es importante no olvidar que aún no ha identificado un programa o modelo instruccional que funcione para todos los estudiantes (Wendling y Mather, 2009).

Según la National Reading Panel - NRP (2000, citado en Wendling y Mather, 2009), para ejecutar un programa de mejora del vocabulario, se hace necesario considerar lo siguiente:

- El vocabulario puede ser enseñado, tanto directa como indirectamente.
- Ambientes estimulantes pueden promover el aprendizaje de nuevas palabras.
- Para llevar a cabo una adecuada enseñanza, es necesario revisar las palabras en múltiples ocasiones y en diferentes contextos.
- Un solo método no suele ser suficiente, por lo que es conveniente la combinación de diversos procedimientos.

Tal como se mencionó líneas arriba, actualmente se conoce la existencia de dos formas de aprender vocabulario: El aprendizaje incidental de palabras (Wendling y Mather, 2009) o enfoque implícito (Kamil y Hiebert, 2005); y el de instrucción intencional (Wendling y Mather, 2009) o enfoque explícito (Kamil y Hiebert, 2005). La primera hace referencia al aprendizaje de forma indirecta, principalmente a través de la escucha, la conversación, la lectura y escritura (Wendling y Mather, 2009). Así pues, desde esta perspectiva, el instructor o docente debe promover actividades que incluyan la exposición del niño a diferentes palabras, aprovechando las distintas situaciones cotidianas que se presentan, lo que indudablemente permitirá la ampliación del vocabulario.

El segundo enfoque está centrado en la enseñanza de palabras específicas y de estrategias de aprendizaje de palabras. Foorman, Seals, Anthony y Pollard-Durodola (2003, citados en Wendling y Mather, 2009) encontraron que los programas efectivos de enseñanza de vocabulario utilizan los siguientes principios:

- Introducción de tres palabras por día, con no más de 12 a 15 palabras por semana.
- Selección de aquellas palabras, que a través de la conversación, podrían extenderse derivacional y conceptualmente.
- Ubicación y discusión de las palabras en textos motivantes.
- Introducción de las palabras en una secuencia coherente.

Cuando el niño ya ha adquirido una nueva palabra, entonces podría trabajarse la precisión y velocidad del acceso a esta palabra. Existen diversos procedimientos que incluyen estímulos auditivos, visuales o mixtos. Así también, podrían trabajarse de acuerdo al tipo de acceso que se quiere lograr: acceso a la palabra y/o al significado. No obstante, y como se mencionó líneas arriba, la enseñanza de vocabulario y la mejora del acceso al léxico están ligadas; por ello, en la medida en que se incremente el dominio de una palabra en lo que respecta a su significado, el acceso al léxico será más preciso y veloz.

En la tabla 4, se presenta un conjunto de procedimientos para la estimulación del vocabulario y del acceso al léxico.

Tabla 4

Vocabulario y acceso al léxico: Procedimientos de intervención

Dimensión	Tipo de actividad	Ejemplos de actividades	Descripción
Vocabulario	Enseñanza explícita o intencional	Ejemplos y no ejemplos	Proveer o generar ejemplos del uso correcto e incorrecto de la palabra y pedir al sujeto que discrimine.
		Vocabulario-objetivo explícito	Determinar un conjunto de palabras-objetivo que deben ser directamente enseñadas a través de diferentes maneras, una de ellas puede ser material concreto y otra visual.
		Lectura compartida	Se refiere a la lectura guiada por el instructor, que puede incluir la repetición del texto, preguntas y respuestas, etc.
		Adivinanzas	Se pueden diseñar diversas actividades; por ejemplo “La bolsa misteriosa”, que consiste en utilizar una bolsa opaca y en su interior, variados objetos, cada niño se colocará de espaldas a la bolsa, mientras otro niño saca el objeto y lo muestra a los demás compañeros. Cada uno de ellos mencionará una característica, mientras el primer niño deberá adivinar de qué objeto se trata.
		Completar frases con palabras	Plantear frases incompletas del tipo: <ul style="list-style-type: none"> - Yo agarro con la... - Yo camino con los ... - Rebuzna mi...

(Continúa)

Tabla 4

Vocabulario y acceso al léxico: Procedimientos de intervención (continuación)

Dimensión	Tipo de actividad	Ejemplo de actividad	Descripción
Vocabulario	Enseñanza implícita o incidental	Consciencia de la palabra	<p>Implican el conocer el significado y características de las palabras. Se trabajan charadas, quintillas y también, juegos denominados de mesa.</p> <p>El juego con palabras está sustentado en cuatro principios: a) incrementa la motivación; b) alienta la reflexión metacognitiva sobre las palabras, las partes de una palabra y el contexto; c) requiere un aprendizaje activo y la construcción social del significado; d) involucra a los estudiantes en la práctica y ensayo de los significados de las palabras.</p>
		Actividades de reconocimiento y localización de los segmentos corporales, personales, animales y objetos de su entorno más próximo.	<p>Actividades en las que se le pide al alumno que realice acciones tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalar la pierna del compañero. - Pintar la cara del muñeco. - Tocarse la cabeza. - Levantar la mano. - Responder a preguntas (¿Dónde hay un lápiz?) - Juego del “veo-veo”.

(Continúa)

Tabla 4

Vocabulario y acceso al léxico: Procedimientos de intervención (continuación)

Dimensión	Tipo de actividad	Ejemplo de actividad	Descripción
Vocabulario	Enseñanza implícita o incidental	Actividades para denominar los segmentos corporales, de personas, animales, etc.	<p>Actividades en las que se le pide al alumno que realice acciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Señalar o tocar partes distintas del cuerpo, en una muñeca o dibujo preguntándole: ¿qué es esto? - Mostrar una fotografía o dibujo verbalizando ¿quién es?, ¿qué es? - Frente a un dibujo en el que se aprecian distintos elementos, frutas, etc., solicitarle que mencione el nombre: dime que es esto.
		Actividades de generación (familias de palabras)	Actividades en las que se solicita nombrar conceptos; por ejemplo: Nombrar oficios como albañil, mecánico, etc.
		Actividades de generación (derivación de palabras)	Actividades en las que se solicita nombrar palabras derivadas. Por ejemplo: palabras derivadas de “pan” como panadero, panadería, panecillo, etc.
		Actividades de búsqueda de objetos	<p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dime cuatro cosas que veas sobre la mesa. - Dime el nombre de tres herramientas que usa un zapatero.

(Continúa)

Tabla 4

Vocabulario y acceso al léxico: Procedimientos de intervención (continuación)

Dimensión	Tipo de actividad	Ejemplo de actividad	Descripción
Vocabulario	Enseñanza implícita o incidental	Actividades que faciliten el ejercicio de la memoria	<p>Realizar actividades en las que el individuo tenga que nombrar objetos con los que ya ha tenido contacto. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decir los objetos que hay en el cuarto de baño. - Nombrar los animales que conozca. - Ejercicios de preguntas y respuestas: ¿Dónde puedes encontrar una toalla?, ¿dónde hay plantas y flores?... - Dar un nombre, por ejemplo, hornilla, y preguntarle de que objeto forma parte (cocina).
		Juego con palabras	<p>Por ejemplo: “Verdadero o falso” (verbalizar a los participantes oraciones relacionadas a una palabra, ellos dirán si son verdaderas o falsas); que los niños formulen, lo más rápido posible, palabras que pertenezcan a una categoría; “series de palabras” (dar unos minutos para que los niños elaboren listas de palabras de una categoría, que incluyan una palabra que no corresponda), “encadenamiento de palabras” (modelar frente a los niños una asociación de ideas, relacionadas a una palabra).</p>

(Continúa)

Tabla 4

Vocabulario y acceso al léxico: Procedimientos de intervención (continuación)

Dimensión	Tipo de actividad	Ejemplo de actividad	Descripción
Vocabulario	Enseñanza implícita o incidental	Asociación de palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Entregarle al niño objetos solicitándole que los separe por categorías/familias. Por ejemplo: frutas, alimentos, etc. - Presentar una hoja con distintos dibujos, donde alguno no tenga vínculo con el resto. Frente a ello preguntar: ¿cuál no debería estar allí?, ¿por qué no debería estar allí? Ejemplo: manzana, plátano, naranja, pera y pelota. - Decir cuatro palabras y detectar la que no forma parte del grupo al grupo. - Asociaciones según: <ul style="list-style-type: none"> • Identidad. Reunir objetos a partir de elemento común: lapiceros verdes, lapiceros rojos, pelotas chicas, etc. • Similitud: agrupar objetos con usos semejantes y forma sea diferentes. Ejemplo: cosas que dan luz: linterna, vela, lámpara, etc. • Familias semánticas: verbalizar elementos que que tengan la misma utilidad. • Complementariedad, por ejemplo: bicicleta – llanta, lápiz-hoja.
Acceso al léxico oral	-----	Emparejamiento dibujo-palabra	Se presentan varios dibujos y pedirle al a la persona que señale uno de ellos y posteriormente que nombre ese dibujo señalado.
	-----	Cadenas de palabras	Una palabra sirve para activar otra a partir de la última sílaba o fonema.

(Continúa)

Tabla 4

Vocabulario y acceso al léxico: Procedimientos de intervención (continuación)

Dimensión	Ejemplo de actividad	Descripción
Acceso al léxico oral	Método de evocación libre	Se entrena al participante en la habilidad para evocar, de manera libre y sin esfuerzo, información que esté vinculada a la palabra solicitada.
	Técnicas combinadas	Si el individuo no consigue decir el nombre de un elemento en un dibujo, el instructor pronuncia, como ayuda, el primer sonido o sílaba de vocablo. Una vez activada la palabra, el instructor verbaliza lazando la voz la totalidad de la palabra presentando cuatro dibujos semejantes para que el niño indique el que se había verbalizado.
	Método de confrontación visual	Presentar a la persona objetos y dibujos con el objetivo que los nombre con la máxima precisión y rapidez posible. En esta fase se trata de automatizar al máximo sus logros obtenidos e ir facilitando el lenguaje espontáneo.
	El <i>priming</i> de repetición	El sujeto debe repetir el nombre de un dibujo que se le presenta y, luego de presentársele dos estímulos distractores, se le vuelve a presentar el mismo dibujo para que lo denomine.
	Claves fonológicas	Se proporcionan los primeros sonidos de las palabras.
	Generar palabras que riman	Proporcionar la parte última de la palabra o una palabra que rime.
	Emparejamiento definición-palabra	Se selecciona la palabra que mejor corresponde a una definición entre varias posibilidades.

Fuente. Datos tomados de Wendling & Mather, (2009); Kamil y Hiebert, (2005); Condemarín, Galdames y Medina, (1995); Miembros de los Equipos de Orientación Educativa de Córdoba; Cuetos (2003b); Castejón y Cuetos (2006); Cuetos (2003a); Adrián, González, Buiza y Arroyo, (2006); León-Carrión y Viñals, (1999).

2.3.3. Elaboración de programas

a) Definición. Tal como lo señala Fernández-Ballesteros (1996), un programa es sinónimo de intervención, e implica una serie de actividades que deben planificarse con anticipación, de tal manera que estén dirigidas hacia el logro de objetivos claramente establecidos. En todos los casos, debe estar constituido por tres elementos:

- i. Acciones: Se refiere a la parte dinámica del programa, es decir, todo aquello que debe realizarse de tal manera que se alcancen los objetivos planteados.
- ii. Estructura: Constituye la parte estática del programa. Implica los materiales y el personal, profesional, técnico y administrativo que se necesita para llevar a cabo el programa.
- iii. Temporalización: Tiene que ver con las secuencias temporales establecidas para los sucesivos pasos de la aplicación del programa.

b) Pasos para el desarrollo de un programa. Sanz (1996) menciona el modelo propuesto por Lombana en 1979, el cual reconoce cuatro pasos:

- i. Análisis o evaluación de necesidades: Permite determinar los requerimientos, priorizándolos.
- ii. Programación: Este paso implica 2 procesos:
 - Establecer objetivos y procedimientos de evaluación.
 - Seleccionar estrategias o actividades para satisfacer cada uno de los objetivos.
- iii. Implementación: Consiste en la realización del programa. Implica actividades de entrenamiento de los responsables en la ejecución del programa y manejo de los materiales que se utilizarán, esto demanda que se especifiquen los mecanismos para supervisar el avance y establecer si se están cubriendo los requerimientos del sujeto o no. Los procedimientos de evaluación deberán ser incluidos al momento de desarrollar los objetivos, con el fin de asegurarse que sean medibles.

- iv. Toma de decisiones: determinar en qué medida programa ha tenido éxito o no, lo cual permitirá mejorar el mismo.

Estos pasos propuestos por Lombana, son complementados por Fernández-Ballesteros (1996) en su publicación *Evaluación de Programas*, sugiriendo cinco preguntas para ejecutar el proceso (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Elaboración de un programa

Paso	Descripción
¿Cuál es el problema?	
Análisis de Necesidades	A través de encuestas a padres y profesores y/o evaluación directa a alumnos, etc., se puede obtener información para identificar las necesidades que van a permitir seleccionar el problema que va a ser evaluado.
¿Cuál es el programa?	
Planificación del Programa	Consiste en examinar las diversas propuestas en la programación, eligiendo la que mejor satisfaga las necesidades indicadas.
¿El programa está siendo llevado a cabo como se planificó?	
Evaluación de Implementación	Implica controlar que la ejecución del programa coincida con el planteamiento elaborado.
¿Se están consiguiendo mejoras a través del programa?	
Evaluación del Progreso	Se relaciona con las decisiones sobre los reajustes que se tengan que hacer del programa.
¿Se trata de un buen programa?	
Evaluación del Resultado	Implica determinar si se alcanzaron los objetivos planificados.

Fuente. Datos tomados de Fernández-Ballesteros. (1996).

c) Definición de objetivos. Mager, citado por Ausubel (1995), recomienda que los objetivos deben enunciarse en forma conductual, tal es así, que la conducta que ha de lograr el sujeto debe ser manifiesta y comparable a una conducta criterio.

De acuerdo con este enfoque conductual, los objetivos se caracterizan por ser redactados con verbos activos, tales como, identificar, elaborar, enlistar, etc. Los objetivos redactados de esta manera, están menos propensos a ser interpretados con ambigüedad como los objetivos escritos con frases tales como “comprender completamente” o “mostrar interés por”. Además, la evaluación basada en estos objetivos, está menos sujeta a diferentes interpretaciones.

Un objetivo bien formulado, debe tener la siguiente estructura.

- Expresar claramente la conducta observable y medible, (qué se espera del sujeto).
- Mostrar las condiciones bajo las cuales esa conducta se habrá de evidenciar.
- Establecer el criterio de desempeño mínimo aceptable.

Este sistema, propuesto por Mager, se resume en la tabla 6:

Tabla 6

Requisitos de un objetivo de aprendizaje

Parte	Pregunta central	Ejemplo
Individuo	¿Quién ejecutará la conducta?	El niño será capaz de
Conducta del Sujeto	¿Qué debe hacer?	verbalizar diez palabras
Condiciones de Desempeño	¿Bajo qué condiciones?	correspondientes a la categoría animales domésticos en un tiempo máximo de un minuto,
Criterios de Desempeño	¿Qué tan bien?	con articulación correcta de todos los sonidos, durante tres sesiones consecutivas.

Fuente. Datos tomados de Ausubel y otros. (1995).

Además, es importante mencionar que cada objetivo debe referirse a una sola conducta y debe evitarse el uso de palabras innecesarias. Es conveniente asegurarse que los objetivos sean funcionales para la vida del sujeto con quien se va a trabajar; es decir, que tengan para él una aplicación práctica inmediata; lo que facilitará su generalización, así como el mantenimiento del programa enseñado.

d) Repertorio de entrada. Un programa, debe especificar qué tipo de repertorios conductuales previos son necesarios para lograr el aprendizaje planteado, es decir, qué cosas debe ser capaz de hacer el sujeto antes de aplicarle el programa. El instructor debe cuidar que el sujeto presente este repertorio antes de iniciar el programa.

Este repertorio de entrada es importante, según Ribes (1995), por dos razones:

- Permite evaluar si el sujeto posee el mínimo necesario de conductas para iniciar su participación en el programa. Si esto no fuera así, se deberá aplicar programas que establezcan repertorios antecedentes.
- Permite evaluar en términos cuantitativos el progreso que se logra con respecto a los objetivos conductuales del programa.

e) Línea base. Es la medición de una conducta en su ambiente en términos de frecuencia preferentemente, antes de cualquier intervención sobre dicha conducta. En esta fase no se administra reforzadores. Dependiendo de la cantidad de conductas medidas, ésta puede ser: línea base simple, línea base concurrente y línea base múltiple.

f) Análisis de tareas. Este procedimiento, desarrollado por Miller en 1962 (como se citó en Fernández, 1996), comienza con la definición de la conducta que el aprendiz debe haber alcanzado cuando termine el programa o paso. Una vez establecido ello, se describen en forma secuencial y detallada, las habilidades conductuales que entraña la realización de dicha actividad. Efectuar esto último, permitirá tener la seguridad de que los sujetos tienen las habilidades necesarias para poder aprender el objetivo.

g) Tipos de programas. Se pueden agrupar, como mínimo, dos tipos de programas:

- i. Los que intentan establecer un repertorio específico inexistente.
- ii. Los que intentan modificar una conducta ya existente.

2.3.4. El niño de cinco años en educación inicial

a) Perfil cognitivo y socioemocional del niño de cinco años. La edad de 5 años forma parte de lo que se conoce como primera infancia, la misma que se extiende entre el nacimiento y los 6 años, aproximadamente. En este literal se abordarán dos aspectos fundamentales de su desarrollo en la edad señalada, el cognitivo y el socioemocional.

- i. Desarrollo Cognitivo: Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral (2009), mencionan que hay, al menos, dos principales teorías sobre el desarrollo del pensamiento en el niño, una defendida por Jean Piaget y otra argumentada por Lev Vygotski.

Según Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral (2009) Piaget postula que los niños, entre los dos y seis años de edad, se caracterizan por lograr alcanzar el dominio de la función simbólica, la cual, le facilitaría el desarrollo del juego de ficción, imitación diferida, y el lenguaje. Así mismo, el niño de este periodo evolutivo, tiene dificultad para comprender la perspectiva de otras personas, reflexionando solo centrado en sí mismo, es decir, en sus necesidades y deseos (principio de placer sobre el de realidad), evidenciándose aún ausencia de un pensamiento lógico y reversible.

Este periodo, según Piaget (Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral, 2009) se subdivide en dos: preconceptual (entre los dos y cuatro años), en el cual el niño todavía no puede operar de forma lógica, debido a su centralismo y tiende a deformar la realidad al explicar cualquier situación cotidiana; intuitiva o transicional (iniciada en torno a los cinco años), caracterizado, entre otras cosas, porque comienza a comprender la perspectiva de las otras personas, aunque no en su totalidad, lo que le permite entender mejor las normas que gobiernan los distintos aspectos de los contextos en los que se desenvuelve. . Pero aun con este logro, el niño

todavía no será capaz de realizar operaciones mentales básicas con destreza (Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral, 2009).

Por su parte, Vygotski sostiene que el egocentrismo no es lo que caracteriza la infancia, precisando por el contrario, que los niños en este periodo, rápidamente deben comenzar a conducir su conducta en razón de la realidad y no del placer, lo que implica que deben adecuarse a las exigencias del entorno en el que se desenvuelvan, es decir comportarse como entes sociales competentes. Esto tiene relación con la interpretación que hace el autor del habla egocéntrica (Vygotski, 1934/1973, citado en Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral, 2009); señalando que el hablarse a sí mismo, ocurre porque existe la intención de incrementar la conciencia de las acciones que ejecuta, luego de haber sido los adultos, quienes controlaban su actividad, mediante las instrucciones verbales. Las investigaciones demuestran que el nivel de habla egocéntrica adquiere su pico más elevado alrededor de los cuatro años, periodo en el que evoluciona hacia formas más simplificadas, hasta que, finalmente, se interioriza cerca de los seis (Beaudichon, 1973; Berk, 1986, 1992; Bivens y Berk, 1990; Girbau, 1993; Kohlberg, Yaeger y Hjertholm, 1968; Winsler, Carlton y Barry, 2000; Winsler, De León, Wallace, Carlton y Willson-Quayle, 2003, citados en Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral, 2009).

Por otra parte, una nueva áreas de gran interés para la psicología del desarrollo durante las últimas décadas, es el de teoría de la mente, la misma que se vincula a la posibilidad de “atribuir estados mentales (deseos, creencias, recuerdos, intenciones, etc.) para explicar, anticipar y entender el comportamiento propio y ajeno” (Mariscal, Giménez-Dasi, Carriedo y Corral, 2009). Según los autores, los niños entre 4 y 5 años, se sitúan en la “edad crítica” destinada a la resolución de situaciones mentalistas en las que están implicados estados mentales de creencias falsas. Esta teoría plantea que recién entre los 6-7 años, los niños son capaces de solucionar situaciones que requieren de una moderada comprensión del carácter

recursivo de los estados mentales (Perner y Wimmer, 1985; Núñez, 1993, citados citado en Mariscal, Giménez-Dasi, Garriedo y Corral, 2009).

- ii. Socioemocional: Entre los cambios más importantes durante este periodo, se encuentran la comprensión de emociones de los demás y el mayor uso del lenguaje emocional (Kuebli, 1994, citado en Santrock, 2004), mostrando una habilidad cada vez mayor en ello. Igualmente muchos niños ya son capaces de comprender que algunas situaciones pueden desencadenar sentimientos diferentes en personas distintas. Además, se observa una conciencia cada vez mayor de sus emociones, lo que les permite gestionirlas hasta lograr estándares sociales (Bruce, Olen y Jensen, 1999, citado en Santrock, 2004). Estos estudios han permitido apreciar que algunas emociones, entre ellas orgullo y culpa, son más comunes en los años de la niñez temprana y están especialmente influidas por las respuestas de los padres con respecto al comportamiento de los hijos (Santrock, 2004).
- iii. Se han reportado también, cambios en la regulación de las emociones, las cuales se desarrollan progresivamente comenzando en los soportes externos (por ejemplo los progenitores), para luego basarse en soportes internos propios, cosa que ocurre entre la infancia y los primeros años de la niñez. Así, conforme se incrementa la edad, se perfeccionan sus estrategias cognitivas para regular emociones, entre ellas la evitación y su capacidad para el cambio de foco de atención; de manera complementaria, el niño también despliega mejores recursos para la modulación de sus impulsos, lo que implica un mayor discernimiento (Santrock, 2004).

b) Educación inicial. De acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación del Perú (2009), la educación inicial comprende dos ciclos: De 0 a 2 años (ciclo I) y de 3 a 5 años (ciclo II), los mismos que se detallan en el Diseño Curricular Nacional

(<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.p>

df). A continuación se efectuará un resumen de algunos de los aspectos señalados por este documento y que han sido de interés para el presente estudio:

- i. Organización y caracterización de la educación básica: Se ha establecido una división por niveles, estos son inicial, primaria y secundaria (ver tabla 7). En el primero de ellos, se busca promover, en colaboración con los padres y la comunidad, prácticas de crianza y contribuir al desarrollo integral del menor de 6 años.
- ii. Los logros que se propone la Educación Inicial con respecto a los niños son:
 - Desarrollar la afirmación de su identidad.
 - Estimular la expresión natural y creativa de sus requerimientos y vivencias utilizando su lengua materna.
 - Favorecer la interacción proactiva con sus coetáneos.
 - Estimular la participar autónoma, afectiva y constructivamente dentro de su grupo.
 - Fomentar la valoración de sus aportes y los del resto de compañeros.
 - Ayudar al reconocimiento de su cuerpo y disfrute del movimiento, reconociendo situaciones peligrosas.
 - Fomentar la avidez por descubrir y entender y comprender situaciones, fenómenos y hechos cotidianos.

Paralelamente a esta división por niveles, se consideran, según el desarrollo del estudiante, siete ciclos. Para el propósito del presente estudio, se abarcó el II Ciclo, el cual considera el período que va desde los tres hasta los cinco años, siendo los objetivos del mismo, que los estudiantes afiancen el dominio de su lengua materna y vivencien experiencia socio-afectivas que lo ayuden a desarrollarse integralmente de manera autónoma.

- iii. Para poder promover una formación integral, el DCN está organizado en las siguientes áreas: comunicación integral, matemática, personal-social, y ciencia y ambiente. En el caso de la primera, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El enfoque propuesto es el “comunicativo textual”, que enfatiza en la importancia de construir y transmitir, desde el principio, mensajes con sentido, tanto al hablar, como al leer y escribir.
- Competencias: Para el área de Comunicación, el DCN propone tres competencias que el alumno debe haber desarrollado al finalizar el nivel inicial:
 - Expresión y comprensión de necesidades, sentimientos y deseos mediante el lenguaje oral.
 - Interpretación de representaciones pictóricas y símbolos de textos de su entorno, evidenciando disfrute al compartirlos.
 - Expresión espontánea y placentera de sus emociones y sentimientos mediante distintos lenguajes artísticos como forma de comunicación.

Tabla 7

Plan de estudios de educación básica regular

Nivel	Ciclo	Grado /Edad	Área curricular	
Educación inicial	I	0 a 2 años	- Relación consigo mismo	
	II	3 a 5 años	- Comunicación integral	
			- Relación con medio natural y social	
Educación primaria	III	1°	- Lógico-Matemática	
		2°	- Comunicación integral	
	IV	3°	- Educación por el arte	
		4°	- Personal-social	
		5°	- Educación física	
	V	6°	- Educación religiosa	
			- Ciencia y ambiente	
Educación secundaria	VI	1°	- Matemática	
		2°	- Comunicación	
		3°	- Idioma extranjero/originario	
	VII	4°	- Educación por el arte	
			- Ciencias sociales	
			- Persona, Familia y Relaciones humanas	
			- Educación física	
		5°	- Educación religiosa	
			- Ciencia, tecnología y ambiente	
			- Educación por el trabajo	

Tutoría y
Orientación
Educativa*Fuente.* Datos tomados de Ministerio de Educación del Perú. (2009).

2.4. PRACLO

2.4.1. Ficha Técnica

Nombre	: Programa de Acceso al Léxico Oral (PRACLO)
Autores	: Dioses, A.; Gonzales, E.; Pichilingue, K.
Año	: 2014
Procedencia	: Lima, Perú
Administración	: Grupal
Duración	: 24 sesiones de 45 minutos cada una
Ámbito de aplicación	: 05 y 06 años de edad

2.4.2. Áreas del programa

a) Léxico: en esta área se trabajó el incremento del vocabulario, conjunto de palabras que conocemos (Kamil y Hiebert, 2005) y/o usamos (Real Academia Española, 2001), teniendo como referencia el léxico, conjunto de palabras que forman un idioma (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005).

b) Acceso al léxico: se trabajó el conjunto de operaciones, que ocurren en fracciones de segundo (Fernández y Cairns, 2011) y que permiten acceder a la información guardada con respecto a las palabras en nuestro léxico mental (Benedet, 2006), llamado también vocabulario.

2.4.3. Objetivos de programa

a) Generales:

- i. Incrementar el vocabulario receptivo de niños de cinco años.
- ii. Estimular el acceso al léxico oral de niños de cinco años.

b) Específicos: Al finalizar el programa el niño será capaz de:

- i. Incrementar su número de aciertos en la discriminación de palabras y pseudopalabras con relación al pretest.
- ii. Disminuir su tiempo de latencia en la discriminación de palabras y pseudopalabras con relación al pretest.
- iii. Incrementar su número de aciertos en la denominación de imágenes con relación al pretest.
- iv. Disminuir el tiempo de latencia en la denominación de imágenes con relación al pretest.
- v. Incrementar su número de aciertos en la identificación de imágenes correspondientes a palabras escuchadas previamente, entre tres figuras distractoras, con relación al pretest.
- vi. Disminuir su tiempo de latencia en la identificación de imágenes correspondientes a palabras escuchadas previamente, entre tres figuras distractoras, con relación al pretest.

2.4.4. Descripción

El PRACLO es un programa de intervención grupal dirigido a niños de 05 y 06 años; el mismo, se orienta a estimular el acceso al léxico oral, reduciendo la latencia de respuesta y mejorando la precisión de la misma, además de incrementar el vocabulario receptivo. El programa se sustenta en enfoques basados en la evidencia, destinados a la enseñanza del vocabulario; adicionalmente, incluye los aportes de la neuropsicología cognitiva.

El programa está distribuido en veinticuatro sesiones, para ser ejecutadas una por día en forma sucesiva o interdiaria. Cada sesión dura alrededor de cuarenta minutos.

La estructura de las sesiones está compuesta por tres fases:

- Recordatorio de las normas de convivencia
- Ejecución de actividades de enseñanza de las palabras-objetivo nuevas (dos a cuatro por cada sesión).

- Ejecución de actividades para el repaso de palabras.

Es importante mencionar que el programa está compuesto por diecinueve actividades, tres de ellas complementarias. Las actividades se organizan de la siguiente manera:

- Objetivos
- Material o insumos
- Descripción
- Duración
- Evaluación
- Anexos

2.4.5. Administración

Previo al inicio de la sesión, se deberán tener preparados los materiales, los cuales, según la necesidad, pueden incluir imágenes, cuentos, entre otros. Durante las sesiones, se requiere la presencia de, por lo menos, dos instructores, el primero de los cuales dirigirá las actividades, mientras que el otro registrará las respuestas y/o productos de cada uno de los niños. Al inicio de cada sesión, se comenzará colocando los solapines a cada participante, y a continuación, se recordarán las normas de convivencia, para lo cual se hará participar a los niños. Durante cada sesión, se introducirá un aproximado de dos a cuatro palabras nuevas; asimismo se realizarán actividades con las palabras ya aprendidas, estimulándose los avances de los participantes a través del reforzamiento positivo. Al finalizar la sesión, ambos instructores llenarán el anecdotario, en el que resumirán lo acontecido, imprevistos y propuestas de mejora.

2.4.6. Fundamentos teóricos del programa

El diseño del PRACLO implicó que se tenga en cuenta un conjunto de supuestos conceptuales, los mismos que estuvieron referidos a: a) la manera en que el individuo accede al léxico; b) las formas de intervenir para que la persona

incorpore nuevas palabras; y c) los procedimientos de trabajo para la enseñanza de las palabras-objetivo.

En el primer caso, se tomaron los aportes de los modelos de activación, estos postulan, tal como ya se detalló con anterioridad, que los candidatos léxicos a ser reconocidos son comparados simultáneamente (Forster, 1996), de tal manera que al oírse o leerse una determinada cadena de sonidos o letras, accedemos a un número de posibles opciones, las cuales son activadas en distinto grado: las más frecuentes recibirán mayor activación que las otras (Field, 2004). Dentro de los modelos de activación que se han tenido en consideración figuran el modelo distribuido de cohorte (Gaskell y Marslen-Wilson, 1997, 2002) y el TRACE (McClelland y Elman en 1986, citado por Harley, 2010; Cuetos y González-Nosti, 2012).

En lo que respecta a las formas de intervenir, es importante mencionar que en la actualidad, existe poca investigación disponible con respecto a procedimientos específicos de estimulación del acceso al léxico, mucho menos orientados a niños, por ello, la mayor cantidad de estudios utilizados para el presente trabajo, provienen de la investigación sobre la rehabilitación de pacientes afásicos a partir del modelo neuropsicológico cognitivo, el mismo que pretende describir las funciones cognitivas promedio, tomando como referencia el perfil de personas con lesiones cerebrales (Salguero, Lorca y Alameda, 2003). En función de esto, en el presente programa se han considerado los aportes de Castejón y Cuetos (2006); Cuetos (2003, a b); Adrián, González, Buiza y Arroyo (2006); Juncos, Elosúa, Pereiro, & Torres (1998) y León-Carrión y Viñals (1999). De igual manera, se debe destacar que tanto la estimulación del vocabulario, como las estrategias de acceso al léxico, están estrechamente vinculadas, por lo que la división que se ha realizado en el PRACLO ha sido estrictamente con fines didácticos. Un ejemplo de esta situación, es que mientras más contacto se tenga con las palabras que se quiere trabajar (vocabulario), el acceso al léxico será más expeditivo, tal como lo destaca Cuetos (2011), al mencionar que la frecuencia de uso de la palabra, genera un reconocimiento más rápido de ellas.

En tercer lugar, el diseño del PRACLO ha tenido en cuenta que los procedimientos incorporados, tengan un historial de éxito, es decir, que hayan demostrado ser efectivos, por lo cual se les ha denominado “basados en la evidencia”, (Rosenfield y Berninger, 2009; Whitehurst, 2002, citado en Wendling y Mather, 2009). No obstante, es importante tener en cuenta, que la investigación aún no ha identificado un programa o modelo instruccional que funcione para todos los estudiantes (Wendling y Mather, 2009).

Así, dado que no existe un programa específico para el proceso de instrucción del vocabulario, el PRACLO ha considerado, tal como lo señala la National Reading Panel – NRP, 2000 (citado en Wendling y Mather, 2009), un conjunto de principios que son los siguientes:

- Que el vocabulario sea enseñado tanto directa como indirectamente.
- Que el ambiente de trabajo sea estimulante, de tal manera promueva el aprendizaje de nuevas palabras.
- Que la enseñanza de las palabras se efectúe en múltiples ocasiones y en diferentes contextos.
- El uso de diferentes métodos, además de la combinación de diversos procedimientos.

En razón de ello, se trabajó paralelamente con las dos formas de aprender vocabulario que actualmente existen: el “aprendizaje incidental de palabras” (Wendling y Mather, 2009) o “enfoque implícito” (Kamil y Hiebert, 2005); y el de “instrucción intencional” (Wendling y Mather, 2009) o “enfoque explícito” (Kamil y Hiebert, 2005). En el primer caso, el aprendizaje se realizó de manera indirecta, principalmente a través de la escucha y la conversación (Wendling y Mather, 2009). Así pues, desde esta perspectiva los instructores promovieron actividades que incluían exponer a los participantes a diferentes palabras, aprovechando las distintas situaciones que se le presentaban, es decir, utilizando las diferentes oportunidades que le proporcionaba el medio para ampliar el vocabulario.

El segundo enfoque, se utilizó para enseñar palabras concretas y que los niños incorporaran estrategias destinadas a aprender nuevos términos, y tal como lo

señalaron Foorman, Seals, Anthony y Pollard-Durodola en el 2003 (citados en Wendling y Mather, 2009) se asumieron los siguientes criterios:

- Introducción de tres palabras por día con no más de 12 a 15 palabras por semana.
- Selección de las palabras que podrían ser de tipo derivacional y conceptualmente extendidas a través de la discusión.
- Ubicación y discusión de las palabras en textos motivantes.
- Introducción de las palabras en una secuencia coherente.

Es importante destacar que cuando el niño ya había adquirido una nueva palabra, se trabajaba la precisión y latencia del acceso a la misma, usándose para ello, diversos procedimientos, los mismos que incluían, estímulos auditivos, visuales o mixtos, de acuerdo al tipo de acceso que se quería lograr, ya sea el acceso a la palabra y/o al significado.

2.4.7. Construcción del programa

a) Selección de las palabras a ser trabajadas. Las palabras-objetivo a ser trabajadas en el PRACLO, se seleccionaron a partir de cada una de las tres áreas exploradas por el EACLO, así, se incluyeron las quince palabras del subtest “Decisión Léxica Auditiva” (DLA); treinta imágenes del subtest “Denominación de imágenes” (DI); y cuarenta y siete palabras del subtest “Emparejamiento palabra-imagen” (EPI), estas últimas fueron:

Helicóptero, cerco, excavar, cadena, cactus, puercoespín, bostezar, cabra, decorado, zorro, garras, discutir, serruchar, tronco, enorme, paracaídas, entregar, globo, calculadora, gotear, colmena, lijar, estatua, aterrorizada, rectángulo, molestar, lima, isla, seleccionar, par, ángulo, mandíbula, acantilado, terror, dirigir, morsa, marco, equipaje, escritura, animar, vehículo, lustrar, apio, óvalo, hortaliza, premiar, cerebro.

Adicionalmente se incluyeron once palabras, procedentes de diversas fuentes:

- Cuento nº5 Antes muy antes (MINEDU, s/f)
- Cuento nº10 La abuela Micaela (MINEDU, s/f)
- Guía docente para el uso del Cuaderno de trabajo “Aprendemos jugando” para niños y niñas de 5 años (MINEDU, 2012)

- Cuaderno de Trabajo “Aprendemos Jugando” para niños de 4 años (MINEDU, 2016)
- Cuento n°6 La fiesta de las Tantawawas (MINEDU, s/f)
- TEVI Forma A (Echeverría, M., Herrera, M., y Segure, J., 2005).
- Frecuencia de uso y edad de adquisición de palabras producidas por niños entre 11 y 49 meses de edad. (Manzano, M., Piñeiro, A. y Pereira, M., 1997)
- Normas objetivas de la AoA para 175 nombres en español: relaciones con otras variables psicolingüísticas, AoA estimada y datos de otros idiomas.

Las palabras son las siguientes: fuego, harina, aceite, sal, collar, espada, ojo, observar, luna, fuerte, pato, tortuga.

b) Diseño de las actividades

- i. En base al marco teórico de la investigación, se determinó las áreas que debería tener el programa: léxico y acceso al léxico.
- ii. Se revisaron artículos y libros en los que se habían aplicado diversos tipos de programas para analizar actividades, metodologías, tareas y materiales utilizados.
- iii. Se elaboró un listado de las diferentes actividades que podrían ser incorporadas en cada una de las áreas (léxico y acceso al léxico). Cada actividad incluía la descripción de la misma y su fundamento teórico.
- iv. Se seleccionaron doce actividades de vocabulario y cinco actividades de acceso al léxico.
- v. Se elaboró el formato de la manera en que se debería organizar cada actividad para el PRACLO: objetivo, materiales, descripción, duración, evaluación,
- vi. Se elaboraron las 14 actividades que conformaron el programa, de acuerdo al formato establecido.

c) Diseño de las sesiones

- i. Se seleccionaron las palabras a ser incluidas en el área de “Léxico” (60 palabras). Luego se las distribuyó en las 24 sesiones.
- ii. En el área de Acceso al léxico, se incorporaron todas las palabras, incluso las pertenecientes al área de “Léxico”.

- iii. Se escogió cuatro actividades para cada sesión, mínimo una de cada área.
- iv. Se elaboró los materiales a ser utilizados: imágenes impresas, solapines, tren de cartulina, etc.
- v. Se elaboró material de registro para las sesiones: anecdotarios, ficha de registro de la participación de los niños por actividad.

El programa quedó compuesto por 24 sesiones cada una de las cuales tenía, aproximadamente, una duración de 45 minutos. Las matrices de las sesiones se consignan en el anexo 6.

d) Materiales. Los materiales utilizados en la aplicación del PRACLO, se resumen en la tabla 8:

Tabla 8

Materiales utilizados en la ejecución del PRACLO

Material	Descripción
Textos	Cuentos elaborados expresamente para el programa. Cada uno de ellos contenía las palabras-objetivo de la respectiva sesión.
Imágenes de cuentos	Ilustraciones con las escenas de los cuentos que se elaboraron para las sesiones de trabajo.
Palabras grabadas	Software en el que se iba escuchando, sonido a sonido, la verbalización de una palabra planteada como objetivo de aprendizaje.
Tren de cartulina	Los niños enlazan el último sonido de una palabra con el primer sonido de la siguiente, por medio de vagones.
Imágenes de palabras	Ilustraciones de las palabras trabajadas en las diferentes sesiones.
Imágenes de las normas de convivencia	Ilustraciones de las normas de trabajo a ser cumplidas en el aula.

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO 3: METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis generales y específicas

3.1.1 Sistema de hipótesis 1

H₁ : La participación en el PRACLO reducirá significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

h₁ : Luego de participar en el PRACLO, se reducirá significativamente la latencia en la tarea de decisión léxica auditiva en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

h₂ : Luego de participar en el PRACLO, se reducirá significativamente la latencia en la tarea de denominación de imágenes en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

h₃ : Luego de participar en el PRACLO, se reducirá significativamente la latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

- H₂ : La participación en el PRACLO mejorará significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.
- h₄ : Luego de participar en el PRACLO, mejorará significativamente la precisión en la tarea de decisión léxica auditiva en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.
- h₅ : Luego de participar en el PRACLO, mejorará significativamente la precisión en la tarea de denominación de imágenes en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.
- H₃ : La participación en el PRACLO incrementará significativamente el vocabulario comprensivo oral en niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental.

3.1.2 Sistema de hipótesis 2

- H₄ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una latencia de acceso al léxico oral significativamente menor, con respecto a sus pares del grupo control.
- h₆ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una latencia en la tarea de decisión léxica auditiva significativamente menor, con respecto a sus pares del grupo control.
- h₇ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una latencia en la tarea de denominación de imágenes significativamente menor, con respecto a sus pares del grupo control.

- h₈ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen significativamente menor, con respecto a sus pares del grupo control.
- H₅ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una precisión de acceso al léxico oral significativamente mayor, con respecto a sus pares del grupo control.
- h₉ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una precisión significativamente mayor en la tarea de decisión léxica auditiva, con respecto a sus pares del grupo control.
- h₁₀ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una precisión significativamente mayor en la tarea de denominación de imágenes, con respecto a sus pares del grupo control.
- H₆ : Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán un vocabulario comprensivo significativamente mayor, con respecto a sus pares del grupo control.

3.1.3 Sistema de hipótesis 3

- H₇ : Los niños del grupo control mostrarán una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pretest y en el posttest.
- h₁₁ : Los niños del grupo control mostrarán una latencia equivalente en la tarea de decisión léxica auditiva en el pretest y en el posttest.

- h₁₂ : Los niños del grupo control mostrarán una latencia equivalente en la tarea de denominación de imágenes en el pretest y en el posttest.
- h₁₃ : Los niños del grupo control mostrarán una latencia equivalente en la tarea de emparejamiento palabra-imagen en el pretest y en el posttest.
- H₈ : Los niños del grupo control mostrarán una precisión de acceso al léxico oral equivalente en el pretest y en el posttest.
- h₁₄ : Los niños del grupo control mostrarán una precisión equivalente en la tarea de decisión léxica auditiva en el pretest y en el posttest.
- h₁₅ : Los niños del grupo control mostrarán una precisión equivalente en la tarea de denominación de imágenes en el pretest y en el posttest.
- H₉ : Los niños del grupo control mostrarán un vocabulario comprensivo equivalente en el pretest y en el posttest.

3.1.4 Sistema de hipótesis 4

- H₁₀ : Antes de participar en el PRACLO, la latencia de acceso al léxico oral de los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.
- h₁₆ : Antes de participar en el PRACLO, la latencia en la tarea de decisión léxica auditiva de los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.

- h₁₇ : Antes de participar en el PRACLO, la latencia en la tarea de denominar imágenes de los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.
- h₁₈ : Antes de participar en el PRACLO la latencia en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, de los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.
- H₁₁ : Antes de participar en el PRACLO la precisión de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.
- h₁₉ : Antes de participar en el PRACLO, la precisión en la tarea de decisión léxica auditiva de los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.
- h₂₀ : Antes de participar en el PRACLO, la precisión al denominar imágenes en los niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.
- H₁₂ : Antes de participar en el PRACLO el vocabulario comprensivo oral en niños del aula de cinco años de los grupos control y experimental será semejante.

3.2 Definición de Variables y Conceptos

3.2.1 Variable independiente: Programa de Acceso al Léxico Oral (PRACLO)

Tabla 9

Variable independiente

Variable independiente	Operacionalización
Programa de acceso al léxico oral (PRACLO)	Conjunto de actividades sistemáticamente organizadas, dirigidas a incrementar el vocabulario comprensivo, así como a incrementar la precisión y reducir la latencia del acceso al léxico oral de un grupo de niños.

Fuente. Elaboración propia

3.2.2 Variable dependiente:

Tabla 10

Variable dependiente

Variable dependiente	Operacionalización	Dimensión	Indicador
VD ₁ : Latencia de acceso al léxico	Tiempo que transcurre entre el inicio de la presentación de un estímulo auditivo y la emisión de la respuesta verbal en una tarea de discriminación de palabras y pseudopalabras.	Latencia en la decisión léxica	Tiempo que transcurre entre la presentación de una palabra o pseudopalabra a través de los audífonos y la presión del mouse por parte del examinador, inmediatamente después que el examinado verbaliza su respuesta.

(Continúa)

Tabla 10

Variable dependiente (Continuación)

Variable dependiente	Operacionalización	Dimensión	Indicador
VD ₁ : Latencia de acceso al léxico	Tiempo que transcurre desde el inicio de la presentación de un estímulo (visual o auditivo) y la emisión de una respuesta verbal o manual en dos tipos de tareas: verbalización del nombre de una imagen; y elección de una figura entre cuatro posibles.	Latencia en la denominación de imágenes.	Tiempo que transcurre entre la presentación de una imagen en la pantalla de la computadora y la presión del mouse por parte del examinador, inmediatamente después que el examinado nombra la imagen.
		Latencia en el emparejamiento palabra-imagen.	Tiempo que transcurre entre la emisión de una palabra grabada, a través de los audífonos, y la presión del mouse por parte del examinador, inmediatamente después de que el examinado señala una imagen en la pantalla de la computadora, entre cuatro posibles.
VD ₂ : Precisión de acceso al léxico	Número de aciertos al emitir una respuesta verbal ante la presentación de un estímulo (auditivo o	Precisión en la decisión léxica auditiva.	Número de aciertos al diferenciar entre palabras y pseudopalabras, escuchadas a través de audífonos.

Tabla 10

Variable dependiente (Continuación)

Variable dependiente	Operacionalización	Dimensión	Indicador
	visual) en dos tipos de tareas: selección de palabras; verbalización del nombre de una imagen.	Precisión en la denominación de imágenes.	Número de aciertos al denominar una secuencia de imágenes presentadas una a una.
VD ₃ : Vocabulario comprensivo	Número de aciertos al seleccionar una imagen solicitada entre cuatro alternativas posibles.	Precisión en el emparejamiento palabra-imagen.	Número de aciertos al seleccionar una imagen solicitada entre cuatro alternativas posibles.

Fuente. Elaboración propia

3.3 Alcance de investigación

El presente, es un estudio de alcance explicativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en la medida que buscó determinar las causas de un fenómeno, en este caso, la mejora en la precisión y latencia en el acceso al léxico oral, así como del vocabulario comprensivo, a partir de la aplicación del Programa de Acceso al Léxico Oral (PRACLO).

3.4 Tipo y Diseño de investigación

Se utilizó un diseño experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), manipulándose un tratamiento (PRACLO) para observar sus efectos en las

variables dependientes (latencia, precisión de acceso al léxico oral y vocabulario comprensivo). El tipo fue cuasiexperimental, con pretest-posttest y grupos intactos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que los sujetos no se asignaron al azar, sino que estuvieron conformados por las respectivas aulas establecidas al momento de la matrícula.

$$G_1: O_1 \times O_2$$

$$G_2: O_3 - O_4$$

3.5 Control de la validez del estudio

3.5.1 Control de la validez interna

La validez interna se refiere a la posibilidad de eliminarse otras explicaciones alternativas a los mismos hechos, de manera que se pueda afirmar la existencia de relaciones causales entre el tratamiento (PRACLO) y las medidas tomadas (latencia de acceso al léxico, precisión de acceso al léxico y vocabulario comprensivo oral), es decir, que los cambios se deben exclusivamente a la variable manipulada, (Valero, 1994), por tal razón, se controlaron las siguientes variables:

a) Historia. Se evitó la ocurrencia de hechos extraños durante el periodo de realización del programa o se controló la ocurrencia de los mismos, tales como, periodos de actuaciones escolares y ensayos previos a las mismas, e inasistencia del profesorado e investigadores al aula de clases.

b) Maduración. Fue controlada en la medida en que la aplicación del programa se ejecutó en un máximo de dos meses, lo que minimizó los cambios físicos y/o psíquicos que podrían afectar a la VD.

c) Efecto de la prueba. Se controló el efecto de reactividad, administrando la evaluación de entrada y salida a los grupos experimental y control.

d) Instrumentación. Previamente se estableció que el instrumento usado para computar los efectos tuviera validez y confiabilidad, además de ser administrado en el mismo periodo de tiempo y horario para todos los grupos.

e) Selección. Aunque los grupos de alumnos ya estaban establecidos con anterioridad, la conformación de los mismos solo obedeció al orden de llegada en la matrícula y no a otros factores tales como diferencias preexistentes o alguna característica diferencial anterior.

Además, antes de la administración del programa, se verificó la equivalencia de los mismos usando medidas de tendencia central y de desviación de los pretest. De igual manera, se controló que existiera equivalencia en sexo, edad, cociente intelectual, nivel socioeconómico, determinándose el grupo que tendría la condición de experimental, al azar.

f) Mortalidad. La probabilidad de retiro de algún sujeto antes de la terminación del experimento, fue mínima, en la medida que se trató de un aula de clase a la que los alumnos asistieron de manera regular.

g) Interacciones de múltiples factores con la selección. Se controló que no ocurran simultáneamente factores como las particularidades en la historia, maduración atípica o fallas en la instrumentación que afecten los resultados.

h) Ambigüedad. Se controló aplicando una sola variable independiente.

i) Difusión del tratamiento. Se controló de dos maneras. Primero, los niños y sus padres no tuvieron conocimiento previo de las actividades que se ejecutarían durante el programa. Segundo, se evitó, mediante un acuerdo previo, que la profesora, cuyos alumnos formaría parte del grupo experimental, comentara con respecto al trabajo que se ejecutaría con sus alumnos.

j) Tratamientos de igualación o compensación. Se verificó que ninguno de los alumnos del grupo experimental y control, esté asistiendo simultáneamente a algún tipo de sesiones de terapia o programa de estimulación lingüística o psicológica de índole alguna.

k) Reactividad del grupo control. Los estudiantes de este grupo, no supieron que los alumnos del grupo experimental estaban participando de un programa de estimulación lingüística.

3.5.2 Control de la validez externa

Referido a posibilidad de generalizar los resultados de un experimento a otras situaciones o individuos (Valero, 1994), para ello se controlaron las siguientes variables:

a) Efectos del pre-test. Los reactivos del pretest no tuvieron efecto alguno en los sujetos por tres razones: 1) las actividades y contenidos del instrumento son de ejecución y conocimiento cotidiano de los niños preescolares, por tanto, no son elementos llamativos que generen una atención especial. 2) la rapidez con que se administraron cada uno de los reactivos, no permitió que estos sean almacenados en su memoria fácilmente. 3) el tiempo entre la prueba de entrada y la prueba de salida (dos meses) no facilitó la evocación a un niño de 5 años.

b) Selección de la muestra. los sujetos de la muestra de estudio (grupos control y experimental) no tuvieron una composición especial, por el contrario, se estima que las diferentes IEI públicas de la zona urbana de la diferentes UGELs de Lima, poseen características muy similares.

c) Efecto de la reactividad de la situación. El efecto Hawthorne se controló administrando el programa dentro del aula de clase de manera grupal como parte de las actividades cotidianas que ejecutan los alumnos.

d) Efectos de múltiples intervenciones. Se controló que los sujetos participantes en los grupos experimental y control, nunca hayan participado en programa experimental alguno.

3.5.3 Control de la validez de constructo de las causas y los efectos

Referida a si la definición operacional de la variable estudiada (acceso al léxico), reflejaba el verdadero significado teórico de un concepto. Se controló las siguientes variables:

- a) Suposición de hipótesis.** Se pudo controlar, en la medida en que los sujetos de investigación, al ser pequeños, no estaban en capacidad de adivinar o suponer el objetivo de la investigación.
- b) Miedo a la evaluación.** Se controló esta amenaza presentándose el test como un juego con actividades que ellos ya conocían.
- c) Expectativas y sesgo del investigador.** Para el control de esta amenaza se entrenó previamente a los evaluadores, además la ubicación del evaluador fue al lado del niño de tal manera que no pueda visualizar su rostro después a de cada respuesta, del mismo modo se controlaron las expresiones del examinador mediante un protocolo de frases a ser utilizado, el mismo que fue previamente definido.

Al iniciar la evaluación:

“Ahora vamos a realizar varios juegos con la computadora. Para jugar necesitas estar sentado frente a la computadora y estar muy atento a lo que te voy a decir”.

Tarea 1: Decisión Léxica Auditiva

“Al ponerte los audífonos, escucharás palabras que conoces y otras palabras que no existen. Cada vez que escuches una palabra que conoces, dirás “Sí”. Cuando escuches una palabra que no existe, dirás “no”. Debes hacerlo lo más rápido que puedas. ¿Has entendido?”.

“Ahora probaremos con algunos ejemplos. Escucha atentamente:

- Sapo*
- Tale*
- Comer*
- Mipa*

Tarea 2: Denominación de imágenes

“En la pantalla de la computadora aparecerán dibujos y, cada vez que aparezca uno, tendrás que decir el nombre del dibujo. Tienes que hacerlo lo más rápido que puedas”.

“Ahora probaremos con algunos ejemplos. Mira atentamente:

- Jirafa*
- Cuchara*
- Cocodrilo*

Tarea 3: Léxico – Comprensivo

“En la pantalla de la computadora, vas a ver unos dibujos que tienes que señalar. Por los audífonos, escucharás palabras. Cuando escuches una palabra, tienes que señalar el dibujo en la pantalla lo más rápido que puedas, ¿Comprendiste?”

d) *Inadecuada definición del constructo.* Se controló la semántica de la redacción del constructo mediante una adecuada planificación de la redacción y la revisión de jueces especializados en el tema.

e) *Sesgo de método único.* Se controló usando dos tipos de medidas: latencia de respuesta (tiempo que transcurre entre el estímulo y la respuesta) y precisión en la tarea (número de respuestas correctas).

3.6 Unidad de análisis

Niños y niñas con edades de 5 años y 6 años de dos IEI públicas de la UGEL 07-Lima.

3.7 Sujetos de estudio

Se trabajó con 41 estudiantes (19 varones y 22 mujeres) de educación inicial asistentes a las instituciones educativas iniciales públicas: IEIP 538 Las Palmas (23 alumnos) y IEIP 086 (18 alumnos), matriculados en las aulas de cinco años, que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión (ver numeral 3.8.1).

3.8 Proceso de selección de los participantes en estudio

El proceso seguido para seleccionar a los sujetos de estudio fue el siguiente:

- ***Etapas 1.*** Se determinó las instituciones educativas iniciales públicas (I.E.I.P) existentes en la UGEL 07.
- ***Etapas 2.*** De la totalidad de instituciones públicas de educación inicial pertenecientes a la UGEL 07, se seleccionó por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Del Cid, Méndez y Sandoval, 2007), dos: I.E.I.P. 538 Las Palmas y I.E.I.P 086.
- ***Etapas 3.*** De las dos instituciones seleccionadas, una fue asignada como grupo experimental (I.E.I.P. 538 Las Palmas) y la otra como grupo control (I.E.I.P 086), utilizándose un procedimiento al azar.
- ***Etapas 4.*** En ambas I.E.I.P., se identificó las aulas de 5 años que formarían parte del estudio.
- ***Etapas 5.*** En los salones elegidos, se constató que los distintos elementos muestrales contaran con todos los requisitos de inclusión y exclusión determinados en el numeral 3.8.1 del presente estudio (Hernández, Fernández; y Baptista, 2010).

3.8.1 Características de los sujetos de estudio

Criterios de inclusión y exclusión:

Edad	:	De 05 años 00 meses a 06 años 05 meses 29 días.
Sexo	:	Hombre y mujer
Escolaridad	:	Que se encuentren cursando el nivel inicial de 05 años durante el año 2014.
Instituciones Educativas	:	– IEIP 538 Las Palmas
Iniciales Públicas	:	– IEIP 086

Lengua materna de los
padres : Español

Tipo de matricula : Regular

3.9 Instrumento de recolección de datos

3.9.1 Ficha Técnica

Nombre	: EACLO. Evaluación del Acceso al Léxico Oral
Autores	: Dioses, A.; Gonzales, E.; Pichilingue, K.
Procedencia	: Lima, Perú
Administración	: Individual
Duración	: Variable, entre 10 a 15 minutos.
Ámbito de aplicación	: 05 y 06 años de edad
Finalidad	: Medir la latencia de acceso al léxico oral, la precisión del acceso al léxico oral y el vocabulario comprensivo.
Validez	: Mediante la V de Aiken, 1
Confiabilidad	: Mediante alfa de Cronbach: Latencia de acceso al léxico (Decisión léxica auditiva .92; emparejamiento palabra-imagen .93; denominación de imágenes .63) y Precisión de acceso al léxico (Decisión léxica auditiva .83; denominación de imágenes .67; emparejamiento palabra-imagen .88)
Material	: Software, laptop y audífonos.

3.9.2 Descripción del instrumento

El EACLO es una prueba de aplicación individual que consta de tres tareas.

a) Decisión léxica auditiva. Tiene como objetivo medir la latencia y el porcentaje de aciertos al reconocer palabras presentadas de forma auditiva.

El niño se sentará frente a la computadora y el examinador le dará las instrucciones, posteriormente el evaluado le colocará los audífonos y se dará comienzo al programa.

Al iniciarse el programa, la computadora emite de forma oral, una a la vez, una serie de palabras y pseudopalabras grabadas previamente que el niño percibirá a través de los audífonos, de tal modo que, si escucha una palabra, el menor deberá decir: "SI" y si escucha una pseudopalabra, deberá decir: "NO". De acuerdo a la emisión del niño, el evaluador presionará de manera inmediata el mouse, marcando la alternativa verbalizada. Al hacerlo, el programa pasará automáticamente al siguiente ítem.

b) Denominación de imágenes. Tiene como objetivo el medir la latencia y el porcentaje de aciertos al nombrar un dibujo presentado.

El niño se sentará frente a la computadora, mientras el examinador brindará las instrucciones respectivas y dará inicio al programa. Una vez iniciado, el programa presentará, una a la vez, una serie de imágenes grabadas previamente. Cuando aparezca la primera imagen, el niño deberá nombrarla lo más rápido posible; al hacerlo, el examinador deberá clicar entre dos opciones ocultas en la pantalla, "CORRECTO" o "INCORRECTO". Al dar clic, el programa pasará automáticamente a la siguiente imagen.

c) Emparejamiento palabra-imagen. Tiene como finalidad medir la latencia, así como el porcentaje de aciertos correspondientes a la elección de una palabra dada previamente, entre tres estímulos distractores.

El niño estará sentado frente a la computadora y el examinador le dará las instrucciones. El evaluado se colocará los audífonos y se dará comienzo al programa.

El programa presentará agrupaciones de imágenes (conjuntos de cuatro), mientras que, simultáneamente, la computadora emitirá una palabra grabada con anterioridad, correspondiente a una de las figuras. El niño indicará con su dedo la figura que represente la palabra escuchada, mientras que el examinador dará clic a la imagen elegida por el evaluado.

3.9.3 Normas de aplicación y corrección

a) Tiempo de aplicación. Es variable; sin embargo, el tiempo total promedio es de diez a quince minutos, dependiendo de cuánto se demore el evaluado para responder a cada ítem. No obstante, en las instrucciones se especifica que el niño debe responder lo más rápido posible en cada caso.

b) Presentación del test y uso de los elementos de entrenamiento. Para dar inicio a cada subtest, el examinador deberá ceñirse estrictamente a las instrucciones señaladas en el manual de la prueba.

Cada tarea tiene elementos de ejemplo que deben ser aplicados previamente para estar seguros de que los sujetos comprendan el sentido de las mismas.

c) Reglas para la aplicación del test.

- Los elementos del EACLO deben ser aplicados de forma completa a todos los evaluados, iniciándose con la tarea de decisión léxica auditiva, continuando con la tarea de denominación léxica y, finalmente, la tarea de emparejamiento palabra-imagen.
- Los elementos de las distintas tareas deben ser presentados de forma ininterrumpida, solo permitiéndose tomar descansos entre la culminación de cada tarea.

d) Cálculo de la puntuación directa

La puntuación directa se determinará automáticamente por el software de corrección, una vez aplicadas las tareas, estableciéndose la latencia promedio, así como cantidad global y porcentaje de aciertos.

3.9.4 Construcción del instrumento

- Se revisó diversos procedimientos de evaluación utilizados para explorar los procesos de acceso al léxico, fundamentalmente investigaciones experimentales, priorizando las que habían trabajado con infantes.
- De manera simultánea, partiendo de investigaciones sobre edad de adquisición de palabras y frecuencia de uso de las mismas, como también de diferentes test de vocabulario y material de trabajo diseñado por el Ministerio de Educación – MINEDU, se seleccionó aquellas palabras que serían utilizadas como reactivos de evaluación.
- Se elaboraron las matrices de evaluación destinadas al análisis de las palabras que habrían sido seleccionadas (ver anexo 2).
- Se elaboró el perfil que deberían tener los jueces que evaluarían las palabras (ver anexo 3).
- Se seleccionó los jueces que cumplían con los requisitos establecidos (ver anexo 4).
- Los jueces evaluaron las palabras utilizando la respectiva matriz.
- Las respuestas de los jueces fueron analizadas mediante el estadístico “V de Aiken para establecerse la validez (ver numeral 4.1.1).
- Se estableció la lista final de palabras, asignándose las mismas a los subtest: “Denominación léxica” y “Decisión léxica auditiva”.
- Se procedió a grabar en audio las palabras destinadas al subtest de “Decisión léxica auditiva”.
- En el caso de las palabras asignadas al subtest “Denominación léxica”, se seleccionaron las figuras de diversas fuentes (ver figura 1).
- Se digitalizó el Test de Vocabulario Peabody – PPTV III (Dunn & Dunn, 1997), que formaría parte del subtest de “Emparejamiento palabra-imagen”.
- Se coordinó con un especialista en construcción de software educativo, elaborándose cinco versiones sucesivas hasta lograr la versión final.

- Se aplicó la prueba piloto a una muestra de niños equivalente.
- Se estableció la validez y confiabilidad del instrumento (Ver numeral 4.1.1 y 4.1.2).

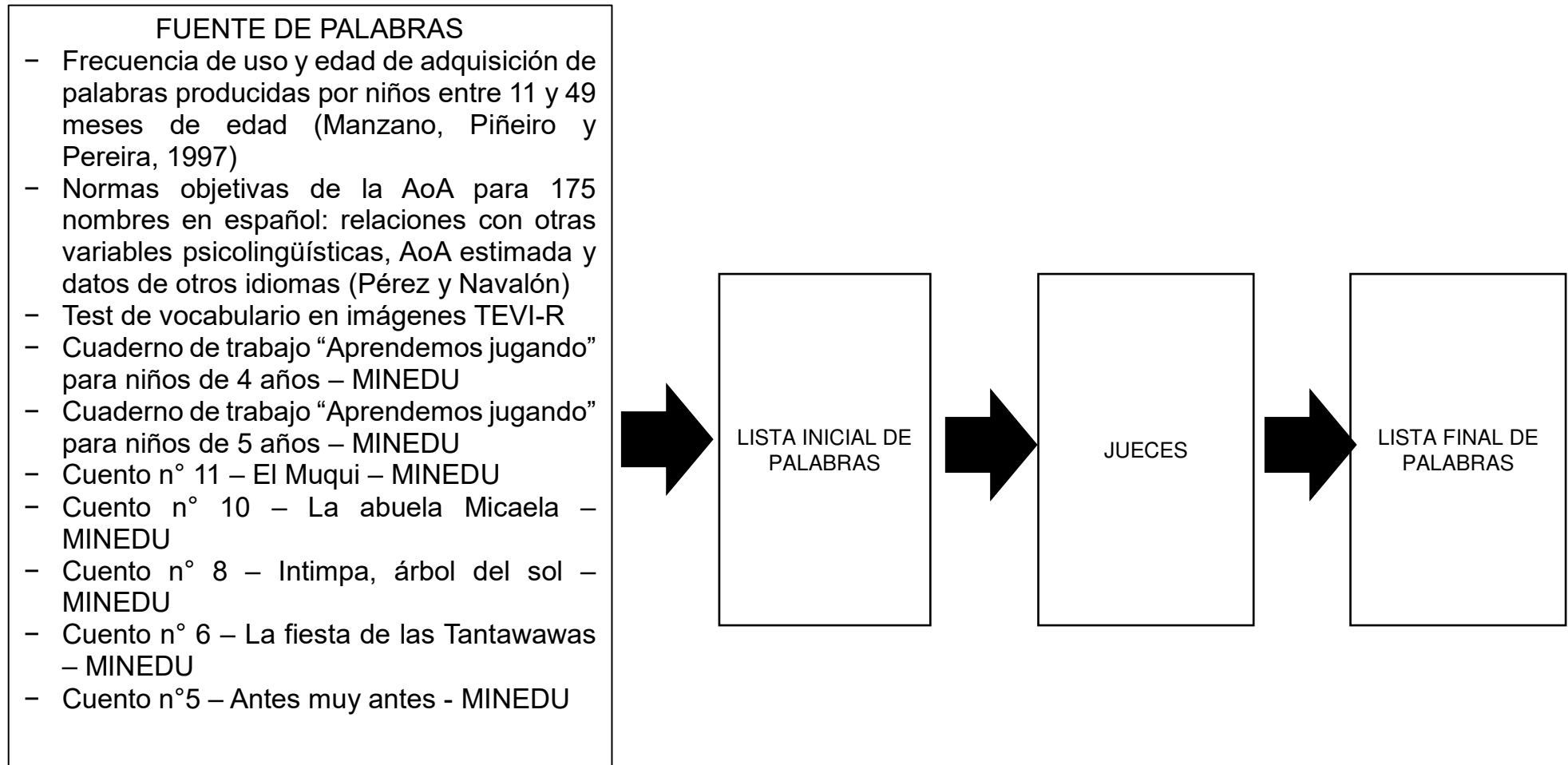


Figura 1. Proceso de selección de palabras. Fuente. Elaboración propia

3.10 Técnicas para procesar y analizar los datos

Para el análisis descriptivo se utilizó como medida estadística de tendencia central a la mediana, Mdn , y como medida de dispersión el Riq ($0.75r_{iq}$, donde r_{iq} corresponde al rango intercuartil). Este estadístico fue elegido debido a su mayor resistencia ante valores extremos (Grissom & Kim, 2005) y de que son más recomendable cuando las distribuciones son no paramétricas (Field, 2009).

En lo que respecta al análisis inferencial, primero se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con la corrección Lilliefors para efectuar el análisis de normalidad, decidiéndose a partir de ello, la utilización de estadísticos no paramétricos, recurriéndose para la comparación de grupos relacionados, a la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (W); mientras que para comparar las parejas de grupos independientes, al estadístico U de Mann-Whitney (U).

Por otro lado, el análisis del tamaño del efecto en el caso de grupos relacionados, fue hecho mediante la Ecuación 1 (Grissom & Kim, 2005), que compara las medianas de cada grupo, correspondiendo el denominador, al rango intercuartil ($0.75r_{iq}$), debiéndose destacar que estadístico resiste la presencia de valores atípicos y que es una adaptación de la diferencia estandarizada de medias que Cohen había desarrollado en el año 1998).

$$d = \frac{Mdn - Mdn}{0.75r_{iq}} \quad (1)$$

Finalmente, para la valoración del tamaño del efecto se consideró la propuesta de Cohen (1988) quien plantea valores límite para efecto pequeño, mediano y grande los que corresponden a 0.2, 0.5 y 0.8 respectivamente.

Para los análisis descriptivos e inferenciales se utilizó el software SPSS 22, mientras que la fórmula para el cálculo del tamaño del efecto se implementó de manera Adhoc, un software en una hoja de cálculo Microsoft Excel 2013.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Estudio psicométrico del EACLO

4.1.1 *Análisis de validez*

Validez implica el grado en que la evidencia acumulada respalda las inferencias que se efectúan con respecto a los puntajes de una prueba construida con un objetivo determinado (AERA, APA, NCME, 1999). Esta se obtiene analizando la correspondencia que existe entre los distintos contenidos y el constructo teórico que busca medirse.

Así, la evidencia asentada en contenido tuvo en cuenta un examen práctico y racional del grado en que los diferentes aspectos y reactivos de la prueba representaban los planteamientos teóricos del constructo. Esta forma de evidencia es viable de ser obtenida también a través de la valoración que podría realizar un grupo de jueces expertos en el tema, para lo cual se analiza la dependencia existente entre las diferentes partes de la prueba y el constructo (AERA, APA y NCME, 1999). La evidencia basada en contenido (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011) examinó el grado en el que cada reactivo valoraba el dominio establecido y se efectuó mediante criterios de jueces, siendo sus apreciaciones procesadas a través del coeficiente V de Aiken, el mismo que permite examinar la significancia estadística (Escurra, 1988).

Para el análisis de evidencia de validez basada en el contenido en la dimensión de Precisión en la decisión léxica auditiva se contó con la colaboración de cinco jueces que evaluaron cada uno de los 40 ítems inicialmente propuestos, de los que solo se consideraron aquellos ítems con $V = 1$ ($p = .032$). Se eliminaron 10 ítems, siendo el número de ítems llevados al estudio exploratorio de 30.

En cuanto al estudio de la evidencia de validez basada en el contenido en la dimensión de Precisión en la denominación de imágenes, se tuvo la colaboración de cinco jueces que evaluaron cada uno de los 35 ítems inicialmente propuestos, de los que solo se consideraron aquellos ítems con $V = 1$ ($p = .032$). Se eliminaron 5 ítems, siendo el número de ítems llevados al estudio exploratorio de 30.

Finalmente, para la evidencia de validez basada en el contenido en la dimensión de Precisión en el emparejamiento palabra-imagen, también se contó con la colaboración de cinco jueces que evaluaron cada uno de los 80 ítems inicialmente propuestos, de los que solo se consideraron aquellos ítems con $V = 1$ ($p = .032$). Se eliminaron 8 ítems, siendo el número de ítems llevados al estudio exploratorio de 72.

4.1.2 Confiabilidad

Confiabilidad hace referencia a la consistencia de las mediciones cuando las mediciones con un test se repiten sobre una población de individuos o grupos (AERA, APA y NCME, 1999). Uno de los métodos para la estimación de la confiabilidad es el de consistencia interna, siendo el que se utiliza con más frecuencia (Hogan, 2004). En el presente estudio se realizó el análisis de consistencia interna mediante el coeficiente α de Cronbach.

En cuanto al mínimo valor que debe poseer el coeficiente α , no existen normas específicas, más bien ellos dependen del uso que se haga del test (Abad, 2011; Morales, 2006). Según Guilford (1954, citado en Morales,

2006), se puede considerar un coeficiente de .50 para investigaciones como la del presente estudio.

En la Tabla 11 se tiene los coeficientes de consistencia de cada una de las dimensiones del estudio. Para las dimensiones de latencia de acceso al léxico se tiene coeficientes α mayores de .90 en latencia en la decisión léxica auditiva y latencia en el emparejamiento palabra-imagen, mientras que en latencia en la denominación de imágenes se tiene $\alpha = .63$. Con respecto a las dimensiones de precisión de acceso al léxico, se tiene en precisión en la decisión léxica auditiva $\alpha = .83$ y precisión en la denominación de imágenes $\alpha = .67$. Finalmente, en precisión en el emparejamiento palabra-imagen se tiene un $\alpha = .88$.

Con respecto a los índices de homogeneidad en latencia de acceso al léxico en los ítems de latencia en la decisión léxica auditiva se tiene $r_{it} > .31$ (Anexo 5.1). En latencia en la denominación de imágenes se tiene $r_{it} > .30$ (Anexo 5.2) a excepción de los ítems 2, 15, 20, 25 y 30, los que se considerarán a fin de que sean evaluados en próximas replicaciones. Finalmente, en Latencia en el emparejamiento de imágenes se tiene $r_{it} > .24$ (Anexo 5.3).

En los ítems de precisión en la decisión léxica auditiva (Anexo 5.4) se tuvieron $r_{it} > .21$ a excepción de los ítems 1, 26 y 29, los que serán considerados en el estudio por su importancia teórica. En decisión en la denominación de imágenes (Anexo 5.5) se tuvieron $r_{it} > .20$ a excepción del ítem 7, el que se considerará por su importancia en la evaluación. En esta última escala se eliminaron 14 ítems por la variabilidad escasa en sus puntuaciones. Finalmente, en decisión en el emparejamiento de imágenes (Anexo 5.6) se tuvieron $r_{it} > .21$ a excepción de los ítems 10, 12, 15, 21, 22, 23, 25, 32, 37, 40, 41, 48, 61, 66, 69 los que serán considerados en el estudio a fin de que en posteriores replicaciones sea contrastada su variabilidad. No se considerarán cuatro ítems por la variabilidad nula en sus puntuaciones.

Tabla 11

Consistencia interna y análisis descriptivo de las dimensiones de latencia de acceso al léxico, precisión de acceso al léxico y vocabulario comprensivo

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	α	Rango	
						Potencial	Real
Latencia de acceso al léxico	Latencia en la decisión léxica auditiva	30	300.9	39.5	.92	-	231.7-420.9
	Latencia en la denominación de imágenes	16	258.3	53.8	.63	-	187.3-356.8
	Latencia en el emparejamiento palabra-imagen	68	330.8	59.5	.93		218.9-497.3
Precisión de acceso al léxico	Precisión en la decisión léxica auditiva	30	0.78	0.12	.83	0.0-1.0	0.57-0.96
	Precisión en la denominación de imágenes	16	0.84	0.10	.67	0.0-1.0	0.58-0.97
Vocabulario comprensivo	Precisión en el emparejamiento palabra-imagen	68	0.68	0.20	.88	0.0-1.0	0.17-0.96

4.2 Presentación de resultados

4.2.1 Sistema de hipótesis 1: Análisis de las diferencias en latencia y precisión en el grupo experimental, pre-test y post-test

Primero se efectuó el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov con corrección Lilliefors para establecer la distribución de los puntajes post-test y pre-test. Los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos ($p < .05$), por lo cual se rechazó la hipótesis de distribución normal, de allí que para el análisis de la significancia estadística pre-test y post-test se utilizó la prueba W de Wilcoxon, por ser un estadístico de tipo no paramétrico que permite comparar parejas de grupos relacionados.

La tabla 12 muestra en las tres áreas de latencia de acceso al léxico puntuaciones más altas en las mediciones pre-test en comparación con

las del post-test. La mayor diferencia se tiene en latencia en la denominación de imágenes para el que la puntuación post-test ($Mdn = 198.8$, $Riq = 31.4$) es menor que la del pre-test ($Mdn = 244.4$, $Riq = 36.1$) correspondiendo un tamaño del efecto grande, $d = 1.35$, siendo la diferencia estadísticamente significativa, $W = 43$, $p = .004$. En latencia en la decisión auditiva el efecto es mediano, $d = 0.66$, siendo la puntuación en el post-test ($Mdn = 250.7$, $Riq = 22.8$) menor que la del pretest ($Mdn = 273.0$, $Riq = 44.5$), aunque la diferencia no es estadísticamente significativa, $W = 77.0$, $p = .64$. En latencia en el emparejamiento palabra-imagen el tamaño del efecto es pequeño, $d = 0.49$, mientras que la diferencia es estadísticamente significativa.

Con respecto a la dimensión de precisión de acceso léxico, en las tres áreas se tiene que las puntuaciones post-test son mayores que las de pre-test. En precisión en el emparejamiento palabra-imagen se tiene la mayor diferencia de las puntuaciones post-test ($Mdn = 59.0$, $Riq = 4.5$) en comparación con las de pre-test ($Mdn = 47.0$, $Riq = 10.5$) correspondiendo un tamaño del efecto grande, $d = 1.60$, siendo además la diferencia, estadísticamente significativa, $W = 0.0$, $p < .001$. En precisión en la denominación de imágenes, el efecto también es grande, $d = 1.33$, siendo la puntuación en el post-test ($Mdn = 15.1$, $Riq = 1.5$) mayor que la del pretest ($Mdn = 13.0$, $Riq = 1.5$), apreciándose que el resultado, también es estadísticamente significativo, $W = 5.5$, $p < .001$. En precisión en la decisión léxica auditiva se tiene un tamaño del efecto mediano, $d = 0.73$, obteniéndose nuevamente, diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones post-test ($Mdn = 26.0$, $Riq = 3.0$) y pretest ($Mdn = 23.0$, $Riq = 5.3$), $W = 45.0$, $p = .008$.

Tabla 12

Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en la latencia y precisión del grupo experimental en pre-test y post-test (n=23)

	Pre-test	Post-test	Rango		<i>W</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>Mdn (Riq)</i>	<i>Mdn (Riq)</i>	Potencial	Real			
Latencia en la decisión léxica auditiva	273.0 (44.5)	250.7 (22.8)	-	202.3-526.7 212.7-365.0	77.0	.064	-0.66
Latencia en la denominación de imágenes	244.4 (36.1)	198.8 (31.4)	-	156.3-466.9 162.5-436.3	43.0	.004	-1.35
Latencia en el emparejamiento palabra-imagen	314.4 (78.9)	289.1 (24.0)	-	214.0-421.2 239.3-366.2	63.0	.023	-0.49
Precisión en la decisión léxica auditiva	23.0 (5.3)	26.0 (3.0)	0-30	12.0-30.0 19.0-30	45.0	.008	0.73
Precisión en la denominación de imágenes	13.0 (1.5)	15.0 (1.5)	0-16	8.0-16.0 12.0-16.0	5.5	<.001	1.33
Precisión en el emparejamiento palabra-imagen	47.0 (10.5)	59.0 (4.5)	0-68	32.0-59.0 43.0-67.0	0.0	<.001	1.60

Nota. Se está considerando un signo negativo en la presentación de *d* como un indicador de que la puntuación post-test es menor que la del pre-test.

4.2.2 Sistema de hipótesis 2: Análisis de diferencias en latencia y precisión en los grupos experimental y control en post-test

Se comenzó efectuando el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov con corrección Lilliefors, en los post-test, tanto en el grupo experimental, como en el grupo control, obteniéndose valores significativos en términos estadísticos ($p < 0.5$), por lo cual se rechazó la hipótesis de una distribución normal, lo que conllevó que el análisis de significancia estadística se efectuara mediante la prueba de U de Mann-Whitney, dado que es un estadístico no paramétrico que permite comparar dos grupos independientes.

La tabla 13 muestra que en las tres áreas de latencia de acceso al léxico las puntuaciones fueron mayores en el grupo control con respecto al grupo experimental. La mayor diferencia se presentó en la latencia en el emparejamiento palabra-imagen donde el grupo experimental obtuvo una $Mdn = 289.1$, $Riq = 24.0$, mientras que el grupo control alcanzó una $Mdn = 329.1$, $Riq = 57.4$; siendo el tamaño del efecto, grande, $d = 0.98$; con una diferencia significativa en términos estadísticos ($U = 113.0$, $z = -2.47$, $p = .014$). En la latencia de denominación de imágenes el efecto fue mediano, $d = 0.81$, siendo el puntaje del grupo experimental ($Mdn = 198.8$, $Riq = 31.4$), menor que la obtenida por el grupo control ($Mdn = 235.3$, $Riq = 58.5$), aunque es importante mencionar que la diferencia no fue significativa estadísticamente, $U = 144.0$, $z = -1.66$, $p = .098$. En cuanto a la latencia de decisión léxica auditiva, el efecto también fue mediano, $d = 0.64$, observándose que los alumnos del grupo experimental ($Mdn = 250.7$, $Riq = 22.8$) y del grupo control ($Mdn = 271.8$, $Riq = 43.1$), no mostraron diferencias significativas, $U = 155.0$, $z = -1.37$, $p = .172$.

En cuanto a la dimensión de precisión de acceso léxico (tabla 13), se observa que el grupo experimental tiene una puntuación mayor o igual a las del grupo control en las tres áreas examinadas. La mayor diferencia se obtuvo en la tarea de emparejamiento palabra-imagen (vocabulario comprensivo) donde los niños del grupo experimental alcanzaron una $Mdn = 59.0$, $Riq = 4.5$, en comparación con el grupo control, $Mdn = 46.5$, $Riq = 7.3$, correspondiéndole un efecto grande, $d = 2.12$ y una diferencia

significativa estadística $U = 49.5$, $z = -4.15$, $p < .001$. En la precisión de denominación de imágenes el efecto fue pequeño, $d = 0.43$, siendo la puntuación del grupo experimental ($Mdn = 15.0$, $Riq = 1.5$) mayor que la del grupo control ($Mdn = 14.0$, $Riq = 3.2$), observándose que el resultado también fue estadísticamente significativo, $U = 133.0$, $z = -2.00$, $p = .046$. En precisión de decisión léxica auditiva se obtuvo el efecto fue trivial, $d = 0.00$, observándose que las diferencias no significativas estadísticamente, $U = 147.0$, $z = -1.59$, $p = .112$.

Tabla 13

Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en latencia y precisión de los grupos experimental y control en el post-test

	Grupo experimental ($n = 23$) <i>Mdn (Riq)</i>	Grupo de control ($n = 18$) <i>Mdn (Riq)</i>	Rango		U	z	P	D
			Potencial	Real				
Latencia en la decisión léxica auditiva	250.7 (22.8)	271.8 (43.1)	-	212.7-365.0 213.7-447.3	155.0	-1.37	.172	-0.64
Latencia en la denominación de imágenes	198.8 (31.4)	235.3 (58.5)	-	162.5-436.3 146.3-462.5	144.0	-1.66	.098	-0.81
Latencia en el emparejamiento palabra-imagen	289.1 (24.0)	329.1 (57.4)	-	239.3-366.2 205.0-419.4	113.0	-2.47	.014	-0.98
Precisión en la decisión léxica auditiva	26.0 (3.0)	26.0 (5.4)	0-30	19.0-30.0 17.0-29.0	147.0	-1.59	.112	0.00

Precisión en la denominación de imágenes	15.0 (1.5)	14.0 (3.2)	0-16	12.0-16.0 7.0-16.0	133.0	-2.00	.046	0.43
Precisión en el emparejamiento palabra imagen	59.0 (4.5)	46.5 (7.3)	0-68	43.0-67.0 25.0-61.0	49.5	-4.15	<.001	2.12

Nota. Se está considerando un signo negativo en la presentación de d como un indicador de que la puntuación obtenida por el grupo experimental es inferior a la alcanzada por el grupo de control.

4.2.3 Sistema de hipótesis 3: Análisis de las diferencias en latencia y precisión en el grupo control pre-test y post-test

Se comenzó efectuando el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov con corrección Lilliefors para establecer la distribución de los puntajes post-test y pre-test. Los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos ($p < .05$), por lo cual se rechazó la hipótesis de distribución normal, de allí que para el análisis de la significancia estadística pre-test y post-test se utilizó la prueba W de Wilcoxon, por ser un estadístico no paramétrico que permite comparar parejas de grupos relacionados.

La tabla 14 muestra que en las tres áreas de latencia de acceso al léxico los efectos fueron pequeños o triviales, siendo las puntuaciones post-test menores en comparación con las del pre-test. La mayor diferencia se tuvo en latencia de emparejamiento palabra-imagen para el que la puntuación post-test ($Mdn = 329.1$, $Riq = 57.4$) fue menor que la del pre-test ($Mdn = 355.6$, $Riq = 84.4$) correspondiéndole un efecto pequeño, $d = 0.37$, siendo la diferencia no significativa en términos estadísticos, $W = 45$, $p = .078$. En latencia en decisión léxica auditiva el efecto también fue pequeño, $d = 0.32$, siendo la puntuación en el post-test ($Mdn = 271.8$, $Riq = 43.1$) menor que la del pretest ($Mdn = 291.0$, $Riq = 75.5$), observándose que la diferencia es estadísticamente significativa, $W = 40.0$, $p = .048$. En latencia

en la denominación de imágenes el efecto fue trivial, $d = 0.15$, además de ser la diferencia estadísticamente no significativa.

Con relación a la dimensión de precisión de acceso léxico (tabla 14), en las tres áreas se tiene que las puntuaciones post-test fueron mayores que las de pre-test con efectos cercanos al pequeño, pequeño y trivial. En precisión de emparejamiento palabra-imagen (vocabulario comprensivo) se obtuvo una diferencia en las puntuaciones post-test ($Mdn = 46.5$, $Riq = 7.3$) en comparación con las de pre-test ($Mdn = 42.5$, $Riq = 9.6$) correspondiendo un efecto pequeño, $d = 0.47$, siendo además la diferencia, estadísticamente significativa, $W = 7.0$, $p < .001$. En precisión de decisión léxica auditiva, el efecto fue mediano, $d = 0.52$, siendo su puntuación en el post-test ($Mdn = 26.0$, $Riq = 5.4$) mayor que la del pretest ($Mdn = 22.0$, $Riq = 9.9$), observándose que la diferencia no es significativa $W = 38.0$, $p = 0.66$. En precisión de denominación de imágenes se obtuvo un efecto pequeño, $d = 0.10$, siendo nuevamente las diferencias no significativas $W = 19.0$, $p = .060$.

Tabla 14

Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en latencia y precisión del grupo control en pre-test y post-test (n=18)

	Pre-test	Post-test	Rango				
	<i>Mdn (Riq)</i>	<i>Mdn (Riq)</i>	Potencial	Real	<i>W</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
Latencia en la decisión léxica auditiva	291.0 (75.5)	271.8 (43.1)	-	225.3-987.3 213.7-447.3	40.0	.048	-0.32
Latencia en la denominación de imágenes	247.5 (107.6)	235.3 (58.5)	-	165.6-620.6 146.3-462.5	59.50	.257	-0.15
Latencia en el emparejamiento palabra-imagen	355.6 (84.4)	329.1 (57.4)	-	216.6-600.7 205.0-419.4	45.0	.078	-0.37
Precisión en la decisión léxica auditiva	22.0 (9.9)	26.0 (5.4)	0-30	11.0-30.0 17.0-29.0	38.0	.066	0.52

Precisión en la denominación de imágenes	13.5 (3.9)	14.0 (3.2)	0-16	5.0-16.0 7.0-16.0	19.0	.060	0.10
Precisión en el emparejamiento palabra-imagen	42.5 (9.6)	46.5 (7.3)	0-68	23.0-60.0 25.0-61.0	7.0	.001	0.47

Nota. Se está considerando un signo negativo en la presentación de d como un indicador de que la puntuación post-test es menor que la del pre-test.

4.2.4 Sistema de hipótesis 4: Análisis de diferencias en latencia y precisión en los grupo experimental y control en el pre test

Se comenzó efectuando el análisis de normalidad mediante la prueba de Kolgomorov-Smirnov con corrección Lilliefors, en los pre-test, tanto del grupo experimental, como del grupo control, obteniéndose valores significativos en términos estadísticos ($p < 0.5$), por lo cual se rechazó la hipótesis de una distribución normal, lo que conllevó a que el análisis de significancia estadística se efectuara mediante la prueba de U de Mann-Whitney, dado que es un estadístico no paramétrico que permite comparar dos grupos independientes.

La tabla 15 muestra que en las tres áreas de latencia de acceso al léxico hay diferencias de tamaño pequeño o trivial y con diferencias estadísticamente no significativas. La mayor diferencia corresponde a latencia en el emparejamiento palabra-imagen siendo la puntuación de los alumnos pertenecientes al grupo experimental ($Mdn = 314.4$, $Riq = 78.9$) menor que la obtenida por el grupo control ($Mdn = 355.6$, $Riq = 84.4$) correspondiéndole un tamaño del efecto pequeño, $d = 0.50$, además de una diferencia estadísticamente no significativa, $U = 140.0$, $z = -1.76$, $p = .078$. En latencia de decisión léxica auditiva, el efecto fue pequeño, $d = 0.30$, siendo la puntuación del grupo experimental ($Mdn = 273.0$, $Riq = 44.5$) menor que la del grupo control ($Mdn = 291.0$, $Riq = 75.5$), con diferencia estadísticamente no significativa, $U = 152.0$, $z = -1.44$, $p = .148$. En latencia en denominación de imágenes, el tamaño del efecto fue trivial,

$d = 0.04$, con diferencias estadísticamente no significativas, $U = 205.5$, $z = -0.04$, $p = .969$.

En las dimensiones de precisión de acceso léxico (tabla 15), en las tres áreas se obtuvo tamaños del efecto, pequeños o triviales. Se observa que la mayor diferencia correspondió al emparejamiento palabra-imagen (vocabulario comprensivo), apreciándose un puntaje mayor en el grupo experimental ($Mdn = 47.0$, $Riq = 10.5$) en comparación el grupo control ($Mdn = 42.5$, $Riq = 9.6$), aunque con un tamaño del efecto pequeño, $d = 0.45$, siendo además, la diferencia estadísticamente no significativa, $U = 162.5$, $z = -1.17$, $p = .242$. En precisión en la denominación de imágenes y precisión en la decisión léxica auditiva, los tamaños del efecto son pequeños, $d = 0.18$ y $d = 0.13$, respectivamente, siendo estas diferencias estadísticamente no significativas.

Tabla 15

Análisis descriptivo e inferencial de las diferencias en latencia y precisión en los grupos experimental y control en el pre-test

	Grupo experimental ($n = 23$)	Grupo de control ($n = 18$)	Rango		U	z	p	D
	Mdn (Riq)	Mdn (Riq)	Potencial	Real				
Latencia en la decisión léxica auditiva	273.0 (44.5)	291.0 (75.5)	-	202.3-526.7 225.3-987.3	152.0	-1.44	.148	-0.30
Latencia en la denominación de imágenes	244.4 (36.1)	247.5 (107.6)	-	156.3-466.9 165.6-620.6	205.5	-0.04	.969	-0.04
Latencia en el emparejamiento palabra-imagen	314.4 (78.9)	355.6 (84.4)	-	214.0-421.2 216.6-600.7	140.0	-1.76	.078	-0.50
Precisión en la decisión léxica auditiva	23.0 (5.3)	22.0 (9.9)	0-30	12.0-30.0 11.0-30.0	163.0	-1.16	.246	0.13

Precisión en la denominación de imágenes	13.0 (1.5)	13.5 (3.9)	0-16	8.0-16.0 5.0-16.0	188.0	-0.51	.613	-0.18
Precisión en el emparejamiento palabra imagen	47.0 (10.5)	42.5 (9.6)	0-68	32.0-59.0 23.0-60.0	162.5	-1.17	.242	0.45

Nota. Se está considerando un signo negativo en la presentación de d como un indicador de que la puntuación obtenida por el grupo experimental es menor que la alcanzada por el grupo control.

4.3 Análisis y discusión de resultados

Los resultados obtenidos en esta investigación fueron analizados según el orden de las distintas hipótesis, debiéndose destacar que para establecerse la efectividad del PRACLO, se tuvo en cuenta, de manera prioritaria, el tamaño del efecto que se logró al aplicar el programa y, complementariamente, el nivel de significancia estadística, luego de lo cual, se realizó el análisis cualitativo a la luz de investigaciones anteriores y constructos teóricos aceptados por la comunidad científica.

En esta perspectiva, el tamaño del efecto se refiere a la dimensión que tienen las diferencias existentes entre los promedios de un grupo u otros test estadísticos (Marczyk, DeMatteo y Festinger, 2005), lo que implica una significancia práctica, es decir, se valora e interpreta aquello que sucede con los datos al realizarse el estudio de un fenómeno de interés; mientras que la significancia, es un constructo estadístico asociado a la comprobación de una determinada hipótesis, definiéndose la misma en términos de decidir el rechazo de una hipótesis nula cuando ésta es verdadera (Castillo, 2014) lo que generaría el “falso positivo” o también llamado error de tipo I.

La hipótesis nula se rechaza, generalmente si el valor (o p-valor) está por debajo del nivel de significación. Cuanto menor sea el valor p, el resultado será más significativo.

Así, en palabras de Castillo (2014), al contrastar una hipótesis, su nivel de significación es una probabilidad p tal que, la posibilidad de rechazar la hipótesis nula – siendo verdadera -, no mayor que p .

Sin embargo, el término "diferencia estadísticamente significativa", solamente plantea ("significa") que existen datos estadísticos de la presencia de una diferencia; no indicando ("significacando") que la diferencia sea "grande", "importante", o "significativa" en el sentido estricto de la palabra, de allí la importancia de que en el presente estudio se haya tomado también en cuenta, el tamaño del efecto.

En el primer sistema de hipótesis, considerando la primera hipótesis general, que hace referencia a que el grupo experimental reduciría significativamente su latencia en las tareas de decisión léxica auditiva, denominación de imágenes y emparejamiento palabra-imagen luego de participar en el PRACLO, se ha encontrado que, de manera global, las puntuaciones son mayores en las mediciones pre-test en comparación con las del pos-test, lo que indica que mejoró la velocidad, reduciéndose la latencia. Este resultado puede ser entendido considerándose algunos aspectos, tales como la frecuencia léxica, entendida como la cantidad de veces que un término, en promedio, se presenta dentro del discurso de una persona, de tal manera que hay mayor probabilidad de que un sujeto reconozca más rápido una palabra que utiliza asiduamente, con respecto a las que usa de manera ocasional (Cuetos, 2011); de allí que en la realización del programa las palabras trabajadas aparecieron con una alta frecuencia a lo largo del trabajo.

Adicionalmente, otro factor que pudo haber influido en estos resultados, es la edad de adquisición de las palabras, o, dicho de otra manera, el momento en el que las palabras fueron aprendidas por primera vez, de manera oral o escrita Carroll y White, 1973, citado en Bonin, Barry, Méot, y Chalard, 2004), de tal manera que las palabras adquiridas tempranamente, se procesan de manera más rápida y con mayor precisión que aquellas que se adquieren en etapas posteriores (Denes, 2009). Por ello, al momento de diseñarse el programa se incluyó muchas de las palabras (por ejemplo, gato, lápiz, taza,

zapato, etc.) que fueran términos incorporados al léxico en edades tempranas, de tal manera que pudieran recordarse más rápidamente. Una tercera variable que se estima incidió en lo alcanzado por este estudio, es el contenido emocional de las palabras; esto es, los términos con mayor carga emocional, es factible que sean actualizados con mayor facilidad en contextos con alto valor afectivo (Denes, 2009). En el programa se incluyeron algunas palabras con contenido emocional, tales como “temor” o “aterrorizada”; debiéndose destacar, además que, aunque las probables connotaciones aversivas de algunas palabras, todas fueron enseñadas en actividades que generaron emociones positivas, estimándose que estos dos aspectos también facilitaron la evocación de las palabras. Finalmente, autores como Berko y Bernstein (1999), propusieron que una adecuada estrategia para almacenar las palabras y acceder a las mismas, incidiría en la eficacia de la persona al momento de recuperar el léxico, sugiriendo que podrían ser de gran utilidad, las claves fonológicas, como también las sintácticas y semánticas, además de enseñar palabras que estuvieran relacionadas desde el punto de vista semántico, más aún si se tiene en cuenta, que estas estrategias, mejoran con la práctica y la edad, por lo cual, todas ellas fueron incluidas en el PRACLO.

Todo lo descrito, consiente inferir que la frecuencia de las sesiones, que facilitó la repetición sostenida de palabras; así como las actividades realizadas con respecto a las mismas, son elementos que permitieron que los participantes, reduzcan la latencia en la evocación de las palabras aprendidas.

En cuanto a la latencia en decisión léxica auditiva, el efecto de la mejora ha sido mediano, siendo la puntuación en el post-test menor que la del pretest, aunque cabe destacar, que la diferencia no fue estadísticamente significativa. Estos resultados también pueden explicarse por las variables anteriormente mencionadas, tales como la frecuencia léxica (Cuetos, 2011), la edad de adquisición, y la carga emotiva del vocabulario (Denes, 2009) y las estrategias eficaces de acceso y de almacenamiento (Berko y Bernstein, 1999).

En lo concerniente a la variable latencia en la denominación de imágenes, la puntuación post-test fue menor que la del pre-test, correspondiendo un tamaño del efecto grande, siendo la diferencia, estadísticamente significativa. El efecto grande encontrado, así como la diferencia estadísticamente significativa, pueden ser el resultado, como en los casos anteriores, de la interacción de una serie de variables tales como, la edad de adquisición y la frecuencia, pero en esta oportunidad, también de otros factores como la extensión de la palabra, el nivel de imaginabilidad que implicaba y lo abstracto o concreto del término (D'Amico, Devescovi y Bates, 2001); ya que, mucho del trabajo en el PRACLO incluyó actividades con imágenes, lo que aparentemente facilitó, que los infantes lleguen a representarse más fácilmente las palabras, influyendo ello, en su recuperación léxica al denominar y por ende, en una menor latencia. El trabajo con imágenes efectuado en el PRACLO, tiene su antecedente en el método de confrontación visual utilizado en un paciente afásico adulto (León-Carrión y Viñals, 1999), el mismo que contribuyó a su recuperación léxica. Los resultados obtenidos en este estudio, permitirían inferir que este procedimiento, no solo facilita la recuperación léxica en personas adultas afásicas, sino que también favorecería la disminución de la latencia de acceso al léxico en niños; sin embargo, esto aún requiere de mayor investigación.

De otra parte, en latencia, específicamente en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, el tamaño del efecto encontrado fue pequeño, aunque la diferencia fue estadísticamente significativa, lo que se explicaría, en razón de las diferentes variables anteriormente mencionadas, tales como frecuencia léxica (Cuetos, 2011), la edad de adquisición temprana, el contenido emocional de la palabra (Denes, 2009) y la eficacia de las estrategias para acceder al vocabulario, como también del almacenamiento (Berko y Berstein, 1999).

En el caso de la segunda hipótesis general del primer sistema de hipótesis, la cual indicaba que los miembros del grupo experimental mejorarían su precisión de acceso al léxico oral luego de su participación en el PRACLO, tanto en las tareas de decisión léxica auditiva como en la de denominación

de imágenes, se encontró que en las dos áreas las puntuaciones post-test fueron mayores que las del pre-test; dicho de otra forma, su precisión para denominar imágenes mejoró. En lo concerniente a la tarea de decisión léxica auditiva, se obtuvo un tamaño del efecto mediano, asociado a diferencias estadísticamente significativas. El análisis cualitativo permite inferir que en estos resultados incidieron la frecuencia léxica (Cuetos, 2011), la edad de adquisición de las palabras, la carga de emotividad que tenían los términos (Denes, 2009) y la eficiencia y eficacia en lo que respecta a las estrategias para almacenar y acceder a los datos (Berko y Bernstein, 1999). En cuanto a la precisión en la denominación de imágenes, el efecto fue grande y, además, estadísticamente significativo, apreciándose que el grupo, nombró acertadamente una mayor cantidad de estímulos visuales, asumiéndose que en este desempeño incidió un conjunto de factores, tales como la edad temprana de adquisición, la frecuencia con la que se trabajaron las palabras en las distintas sesiones y la longitud de las palabras, trabajándose progresivamente palabras de una a cinco sílabas. Cabe destacar que, para este trabajo, también se consideraron variables como el nivel de concreción-abstracción de las palabras y imaginabilidad (D'Amico, Devescovi, & Bates, 2001), todas las cuales ya han sido explicadas líneas arriba.

En el caso de la tercera hipótesis general, que hace referencia a que la participación en el PRACLO incrementaría significativamente el vocabulario comprensivo en los alumnos del grupo experimental, se obtuvo una mejora de las puntuaciones del post-test con relación a la evaluación de entrada, teniendo esta un tamaño del efecto grande, siendo además, de una diferencia estadísticamente significativa. Sobre estos resultados en particular, numerosos estudios han reportado una relación robusta y estable entre la lectura compartida (técnica utilizada en el PRACLO) y la adquisición de vocabulario en los estudiantes, tanto receptivo como expresivo (Frijters, Barron y Brunello, 2000; Raikes et al., 2006; Sénéchal y LeFevre, 2002), aunque es importante mencionar que, algunos estudios no han reportado esta relación (Deckner, Adamson, y Bakeman, 2006; Weigel, Martin y Bennett, 2006).

Con respecto al segundo sistema de hipótesis, específicamente a la cuarta hipótesis general, que hace referencia que los alumnos pertenecientes al grupo experimental mostrarían una latencia de acceso al léxico oral significativamente menor al ser comparados con los estudiantes-control, luego de participar en el PRACLO, se encontró que en las tres áreas hubo una disminución en las puntuaciones del primer grupo con respecto al segundo de los mencionados. En lo que respecta a las tareas de decisión léxica y denominación, el tamaño del efecto fue mediano, y en la tarea de emparejamiento palabra-imagen, el efecto fue grande. Dichos hallazgos se explicarían por los factores a los que ya se ha hecho referencia, como la frecuencia léxica (Cuetos, 2011), la edad de adquisición, el contenido emocional de la palabra (Denes, 2009) y las estrategias para almacenar y acceder al vocabulario (Berko y Bernstein, 1999).

En relación a la quinta hipótesis general, que indicaba que luego de participar en el PRACLO, los niños pertenecientes al grupo experimental mostrarían una precisión de acceso al léxico oral significativamente mayor al ser comparados con los estudiantes-control, se tiene que en las dos tareas trabajadas, las puntuaciones, del primer grupo mencionado, fueron iguales o mayores que las que las del segundo. Por su parte, la tarea de decisión léxica auditiva, mostró un tamaño del efecto trivial, con diferencias significativas estadísticamente. Estos resultados se explicarían en las altas puntuaciones obtenidas por los dos grupos de estudiantes en el pretest, debiéndose destacar que las puntuaciones de los dos grupos, eran cercanas al puntaje máximo que se podía alcanzar en la prueba. En ese sentido, si bien es cierto que al aplicar el programa, las puntuaciones a los que se les aplicó el PRACLO se incrementaron, esto no se reflejó en puntuaciones más altas, no porque este grupo no hubiese mejorado lo suficiente, sino porque, como ya se mencionó, los puntajes obtenidos en el pretest eran cercanos al límite mayor, por lo que, el ligero incremento logrado por el grupo al que no se le aplicó la variable independiente, en el posttest, seguramente debido a la maduración y el trabajo convencional en aula, tal como ya se ha mencionado, generando que el procesamiento estadístico de los resultados

diera como consecuencia, que fuera no significativo y con un tamaño de efecto, aparentemente trivial.

Con relación a la sexta hipótesis general, que señala que luego de participar en el PRACLO, el grupo control mostraría un vocabulario comprensivo significativamente mayor, al compararse con el grupo experimental, se encontró un tamaño del efecto grande, siendo, además, la diferencia estadísticamente significativa. Se asume que el efecto logrado en esta variable, radica en el hecho de que aprender nuevo vocabulario, está relacionado muy estrechamente con los datos anteriores que se tengan (Hirsch, 2003, como se citó en Neuman y Dwyer, 2009), en esa perspectiva, se asume que mientras mayor sea el acopio de términos logrado previamente, el aprendizaje del nuevo vocabulario será más simple y rápido. Por ello en el PRACLO, se repasaron aquellas palabras que ya estaban incorporadas en el léxico mental estudiantil, infiriéndose que ello permitió, la generación de redes que facilitaron el aprendizaje de nuevas palabras.

Analizando el tercer sistema de hipótesis, específicamente, la séptima hipótesis general, que indicaba que el grupo control evidenciarían una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pretest y en el posttest, debe destacarse que, en las tres áreas, se obtuvieron tamaños del efecto pequeños y triviales, siendo las puntuaciones post-test menores que las del pre-test. De la misma manera, en la octava hipótesis general, la cual mencionaba que el grupo control mostrarían una precisión de acceso al léxico oral semejante en el pre y posttest, se encontró que las puntuaciones post-test fueron mayores que las del pre-test con tamaños del efecto cercano al pequeño y trivial. Finalmente, en el caso de la novena hipótesis general, que señalaba que el grupo control mostraría un vocabulario comprensivo equivalente en el pretest y en el posttest, se obtuvo un tamaño del efecto pequeño.

El estudio ha permitido apreciar que el rendimiento de los estudiantes control se mantuvo equivalente al compararse sus puntuaciones en las evaluaciones de entrada y salida, tanto en la variable latencia de acceso al léxico, como en la variable precisión, asumiéndose que los ligeros incrementos

observados en las puntuaciones correspondientes a las hipótesis específicas 11, 12, 14 y 15, así como en la hipótesis general 9, se debieron al trabajo educativo convencional de aula, ya que el vocabulario y el acceso al léxico son temas que, de una u otra manera, están incluidos en las tareas cotidianas de los estudiantes, es decir, que se trabajan de manera incidental, lo que indudablemente permitió que los estudiantes-control, adicione algo de vocabulario durante el periodo en el que se trabajó con el otro grupo.

Finalmente, con respecto al cuarto sistema de hipótesis, considerando la décima hipótesis general, que señalaba que antes de participar en el PRACLO la latencia de acceso al léxico oral de los alumnos pertenecientes al aula de cinco años de los dos grupos sería semejante, se halló que, en las tres áreas de latencia de acceso al léxico las diferencias tuvieron un tamaño del efecto pequeño y trivial; asimismo, con diferencias estadísticamente no significativas.

Analizando la undécima hipótesis general, que mencionaba que antes de participar en el PRACLO la precisión para acceder al léxico oral en los estudiantes del salón de cinco años de los grupos control y experimental sería equivalente, los resultados mostraron que los dos grupos obtuvieron tamaños del efecto pequeños. De manera similar, se obtuvo un tamaño del efecto pequeño en la duodécima hipótesis general, la cual señalaba que antes de participar en el PRACLO, el vocabulario comprensivo oral de los grupos control y experimental sería semejante. Todo lo descrito implica que los niños de ambos grupos presentaron desempeños semejantes en latencia, precisión y vocabulario comprensivo antes de iniciarse la experiencia en el grupo experimental. Es importante destacar que este perfil equivalente en ambos grupos, fue factible de ser logrado debido al control metodológico de una serie de variables tales como la “selección”, referida a que, a pesar de que los alumnos ya estaban asignados a sus aulas con anterioridad al estudio, la conformación de dichas aulas, solo había obedecido al orden de llegada al momento de la matrícula, verificándose que no existieran otras diferencias; “selección de la muestra”, que implica que los niños de ambos grupos vivían en zonas urbanas de características similares;

“suposición de hipótesis”, referida a que, ninguno de los niños en ambos grupos, conocían los objetivos de la evaluación e intervención.

Otras variables que también fueron controladas al momento de efectuarse el pretest, y que permitió que el rendimiento fuera semejante en ambos grupos, fue el “miedo a la evaluación”, presentándose el EACLO como un juego con actividades que ellos ya conocían; y las “expectativas y sesgo del investigador”, para ello, previamente fueron entrenados los examinadores, de tal manera que siguieran un estricto protocolo de administración del instrumento.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Con respecto al primer sistema de hipótesis, se acepta que la participación en el PRACLO de los niños del grupo experimental, generó cambios con tamaño grande del efecto en latencia y precisión para la denominación de imágenes, así como en vocabulario comprensivo; mediano en latencia y precisión para la decisión léxica auditiva; y pequeño para la latencia en emparejamiento palabra-imagen, mostrando la docimasia de hipótesis, que los cambios en la mayoría de los casos, fueron estadísticamente significativos.
- Con respecto al segundo sistema de hipótesis, se acepta parcialmente que los niños del grupo experimental evidenciaron cambios significativos con respecto a sus pares del grupo control. Así, se observó cambios de tamaño grande en latencia para el emparejamiento palabra-imagen y vocabulario comprensivo; mediano en latencia para la denominación de imágenes y pequeño en precisión para la denominación de imágenes, mostrando la docimasia de hipótesis, que dichos cambios, en la mayoría de los casos, fueron significativos. Se encontraron tamaños del efecto triviales en latencia y precisión para la decisión léxica auditiva, mostrando el análisis estadístico, que los cambios, en ambos casos, fueron no significativos.

- Con respecto al tercer sistema de hipótesis, se acepta parcialmente que los niños del grupo control no evidenciaron cambios significativos entre el pretest y posttest. Se obtuvo un tamaño del efecto trivial en latencia para la denominación de imágenes, debiéndose destacar adicionalmente, que este fue, estadísticamente no significativo. Se observaron cambios con un tamaño de efecto mediano en precisión para la decisión léxica auditiva; y pequeños en latencia para la decisión léxica y emparejamiento palabra-imagen, precisión para la denominación de imágenes y vocabulario comprensivo, los que son esperados como consecuencia del trabajo educativo convencional del aula. Cabe mencionar que en la mayoría de estas últimas hipótesis, el nivel de diferencia fue estadística no significativo.
- Con respecto al cuarto sistema de hipótesis, se acepta parcialmente que los niños del grupo experimental tenían un desempeño semejante en las variables examinadas, con respecto a los niños del grupo control al momento del pretest. Se obtuvo un tamaño del efecto trivial en latencia para la denominación de imágenes y pequeño en la latencia y precisión para la decisión léxica, latencia para el emparejamiento palabra-imagen, precisión para la denominación de imágenes y vocabulario comprensivo.
- La docimasia de hipótesis permitió aceptar 10 de las 12 hipótesis (83%) planteadas, apreciándose que el tamaño del efecto de los cambios en los alumnos fluctuó de pequeño a grande. Dichos cambios se suscitaron en la reducción de la latencia de acceso al léxico, el incremento en cuanto a la precisión para acceder al mismo y el aumento en la comprensión de vocabulario.
- Se concluye que el PRACLO mejora la precisión y latencia de acceso al léxico, así como el vocabulario comprensivo.
- Los resultados obtenidos de la aplicación del PRACLO, permiten inferir la importancia que tienen variables tales como la frecuencia de las palabras, la edad de adquisición, el contenido emocional, etc., sobre la reducción de la latencia de acceso al léxico, el incremento en la exactitud al acceder a las palabras y el aumento de la comprensión de vocabulario.

- Los resultados obtenidos luego de la aplicación del PRACLO, coinciden con otros existentes en investigaciones anteriores, lo que incrementa la evidencia, en el sentido de que los procedimientos y tareas utilizados en el programa, serían efectivos para la reducción de la latencia de acceso al léxico, como para el aumento de la exactitud al acceder al mismo y vocabulario comprensivo.
- Dadas las características del grupo al que se aplicó el programa, no se puede afirmar que los resultados obtenidos puedan ser logrados en poblaciones diferentes, tales como niños de distinto grupo etario, nivel socioeconómico y/o lugar de residencia; alumnos con necesidades educativas especiales o niños cuya primera lengua no haya sido el español.
- Los efectos obtenidos se enmarcan dentro del alcance de la investigación que se planteó, el cual era explicativo, dado que es posible afirmar que la mayoría de los cambios conseguidos por los alumnos en la reducción de la latencia de acceso al léxico, el incremento de la exactitud al acceder al mismo, como la mejora en cuanto a la cantidad de vocabulario comprensivo, fueron consecuencia de los procedimientos y actividades utilizados en la ejecución del programa.
- El presente estudio ha permitido plantear una línea novedosa de investigación en nuestro medio.
- A partir de esta investigación, los profesionales cuentan con una nueva herramienta para evaluar (EACLO) y estimular el acceso al léxico oral (PRACLO).

5.2 Recomendaciones

- Dado que esta investigación ha establecido que el PRACLO reduce la latencia al léxico, mejora la precisión de acceso al al mismo, y aumenta el vocabulario comprensivo, se tiene base para proponer que este programa sea incorporado dentro de la estructura curricular correspondiente al área de comunicación integral, de los niños que cursan inicial de cinco años, o al menos, se incluyan las estrategias y actividades utilizadas en su

ejecución, como parte de las tareas que regularmente utiliza el docente de aula.

- Ya que los datos finales han permitido deducir la importancia que tienen variables tales como la frecuencia de las palabras, la edad de adquisición, el contenido emocional, etc., sobre la reducción de la latencia de acceso al léxico, el incremento de la exactitud al mismo y la mejora de la cantidad de vocabulario comprensivo, es conveniente que se realicen nuevos estudios individualizando estas variables, de tal manera que se determine con mayor exactitud el impacto que tiene cada una de ellas.
- En la medida en que el PRACLO se aplicó a una población normo-típica particular, es conveniente que el presente estudio se replique con niños de diferente ámbito geográfico, nivel socioeconómico, gestión educativa y edad, efectuándose las adaptaciones que sean necesarias.
- A partir de los resultados alcanzados en la aplicación del PRACLO en una población normo-típica, se considera importante que futuras investigaciones analicen los efectos del programa en poblaciones de niños con diferentes alteraciones del lenguaje, tales como, trastorno fonético-fonológico, trastorno específico del lenguaje y retraso del lenguaje.
- En razón de que el estudio ejecutado se ha centrado en el acceso al léxico del lenguaje oral, se estima pertinente, investigar estos mismos procesos en el lenguaje escrito.
- Dado que el estudio ha utilizado un diseño cuasi-experimental, se sugiere replicar el PRACLO haciendo uso de un diseño experimental, de modo que el programa pueda incrementar la evidencia de su validez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F., Olea, J., Pomoda, V., y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis
- Adrián, J. A., González, M., Buiza, J. J. y Arroyo, E. M. (2006). Rehabilitación neurocognitiva de los déficit de denominación en pacientes con afasia: efectividad de un programa asistido por ordenador. *MAPFRE MEDICINA*, 17(3), 216-233. Recuperado de http://www.mapfre.com/fundacion/html/revistas/medicina/v17n3/pag02_05_con.html
- Alvarez, C. y Carreiras, M. (1991). Decisión léxica versus naming: dos métodos en disputa. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 1(2), 359-362.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *The standards for educational and psychological testing* (2 ed.). Washington, DC: American Research Association.
- Ausubel, D. y Otros. (1995). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Benedet, M. (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje. Fundamento teórico de la neurolingüística. Procesamiento normal del lenguaje*. Madrid: EOS.
- Benedet, M. J. y Caplan, D. (1996). La evaluación neurolingüística de las alteraciones del lenguaje: presentación de un nuevo instrumento. *Rev. de Psicol. Gral y Aplic*, 49(1), 45-63.
- Berko, J. y Bernstein, N. (1999). *Psicolingüística*. New York: McGraw-Hill.
- Bonin, P., Barry, C., Méot, A. y Chalard, M. (2004). The influence of age of acquisition in word reading and other tasks: A never ending story? *Journal of Memory and Language*, 50, 456-476.
- Carroll, D. W. (2006). *Psicología del lenguaje* (Cuarta ed.). Madrid: Thomson.
- Castejón, L. y Cuetos, F. (2006). La rehabilitación de la anomia desde una perspectiva multidimensional. *Originales*, 26(2), 101-114.
- Castillo, R. W. (2014). *Reporte del tamaño del efecto en los artículos de tres revistas de psicología peruanas en los años 2008 al 2012*. Tesis para optar el Título Profesional de Psicólogo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, E.A.P. de Psicología, Lima.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2 ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Condemarín, M., Galdames, V., & Medina, A. (1995). *Taller de Lenguaje. Módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Craig, G. J. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico* (Novena ed.). México: Pearson Educación.
- Cuetos, F. (2003). *La dificultad para reconocer las palabras*. Madrid: TEA Ediciones.
- Cuetos, F. (2003). Rehabilitación de la anomia mediante un programa informático. *Revista Española de Neuropsicología*, 5(3-4), 199-211.
- Cuetos, F. (2011). *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Madrid: Médica Panamericana.
- Cuetos F. y González-Nosti (2012). Influencia de las variables psicolingüísticas sobre el efecto de generación. *Psicológica*, 30, 323-342. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286521416_The_influence_of_the_psycholinguistic_variables_on_the_generation_effect
- D'Amico, S., Devescovi, A. y Bates, E. (2001). Picture Naming and Lexical Access in Italian Children and Adults. *Journal of Cognition and Development*, 2(1), 71-105.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397305001073>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2007). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Edo. de México: Pearson Educación.
- Demonte, V. (1991). *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*, Madrid: Síntesis.
- Denes, G. (2009). *Talking Heads. The Neuroscience of Language*. East Sussex: Psychology Press.
- Dunn, L. M. y Dunn, L. M. (1997). *PPVT-III-Peabody, Test de Vocabulario en Imágenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Echeverría, M., Herrera, M., y Segure, J. (2005). *Test de Vocabulario en Imágenes*. Chile, Concepción: Universidad de Concepción. https://carolinacatalanpsicopedagogia.files.wordpress.com/2013/11/manu_al-tevi-r-bueno.pdf
- Escurre, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103-110.

- Fernandez, E. M. y Cairns, H. S. (2011). *Fundamentals of Psycholinguistics*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- Fernández-Ballesteros. (1996). *Evaluación de Programas*. Madrid: Síntesis.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Field, J. (2004). *Psycholinguistics. The Key Concepts*. London: Routledge.
- Forster, K. I. (1996). Basic Issues in Lexical Processing. En W. Marslen-Wilson (Ed.), *Lexical Representation and Process* (págs. 25-107). Massachusetts: First MIT Press.
- Frijters, J., Barron, R. y Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, Vol 92(3), 466-477. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- Gallego, J. L. (Ed.). (2006). *Enciclopedia temática de logopedia*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gaskell, M. G. y Marslen-Wilson, W. D. (1997). Integrating Form and Meaning: A Distributed Model of Speech Perception. *Language and Cognitive Processes*, 12(5/6), 613-656.
- Gaskell, M. G. y Marslen-Wilson, W. D. (2002). Representation and competition in the perception of spoken words. *Cognitive Psychology*, 45, 220-266.
- Goldinger, S. D. (1996). Auditory Lexical Decision. *Language and cognitive*, 11(6), 559-567.
- Griffin, Z. M. y Ferreira, V. S. (2006). Properties of Spoken Language Production. En M. J. Traxler y M. A. Gernsbacher (Edits.), *Handbook of Psycholinguistics* (Vol. Second, págs. 21-60). London: Elsevier.
- Grissom, R., & Kim, J. (2005). *Effect sizes for research: A Broad Practical Approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gutiérrez, N. (2004). Modelos de acceso al léxico y aprendizaje de la lectura. *Seminario médico*, 56(2), 95-110.
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis no publicada, Universidad de La Laguna, Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, La Laguna.
- Harley, T. A. (2009). *Psicología del lenguaje. De los datos a la teoría*. Madrid: McGraw-Hill.
- Harley, T. (2010). *Talking the Talk. Language, Psychology and Science*. New York: Psychology Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.

- Hill, L. L., Crosier, S. J. y Goodchild, M. (2001). A Content Standard for Computational Models. *D-Lib Magazine*, 7(6). Recuperado de: <http://www.dlib.org/dlib/june01/hill/06hill.html>
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica* (3 ed.). México D.F.: McGrawHill.
- Juncos, O., Elosúa, R., Pereiro, A. y Torres, M. D. (1998). Problemas de acceso léxico en la vejez. Bases para la intervención. *Anales de psicología*, 14(2), 169-176.
- Kamil, M. L. y Hiebert, E. H. (2005). Teaching and Learning Vocabulary: Perspectives and Persistent Issues. En M. L. Kamil y E. H. Hiebert (Edits.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (págs. 1-25). New Jersey: Lawrenec Erlbaum Associates.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
- León-Carrión, J. y Viñals, F. (1999). Evolución de la Recuperación de un Paciente Cerebrovascular con Afasia Anómica. *Revista Española de Neuropsicología*, 2(4), 21-29.
- Levelt; W. (1989). *Speaking: from intention to articulation* (1989). Massachusetts: MIT Press
- Lombana, J.H. (1979). A program-planning approach to teacher consultation. *The School Counsellor*, 26, 163-170.
- Luria, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- Manzano, M., Piñeiro, A. y Pereira, M. (1997). *Frecuencia de uso y edad de adquisición de palabras producidas por niños entre 11y 49 meses de edad*. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v14n2/06.pdf>
- Marczyk, G., DeMatteo, D. y Festinger, D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mariscal, S. (2009). El desarrollo del lenguaje oral. En S. Mariscal, M. Giménez-Dasí, N. Carriedo y A. Corral (Edits.), *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida* (págs. 161-188). Madrid: McGraw-Hill.
- Mariscal, S., Giménez-Dasi, M., Carriedo, N. y Corral, A. (2009). *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA.
- Martens, V. E. y De Jong, P. F. (2006). The Effect of Word Lenght on Lexical Decision in Dislexic and Normal Reading Children. *Brain and Language*, 98, 140-149.
- Messer, D. y Dockrell, J. (2011). Lexical access and literacy in children with word-finding difficulties. *INT J LANG COMMUN DISORD*, 46(4), 473-480.

- Miembros de los Equipos de Orientación Educativa de Córdoba. (s.f.). *Propuesta de actividades para la estimulación del Lenguaje Oral en Educación Infantil*. Junta de Andalucía: TECNOGRAPHIC.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (2012). *Guía docente para el uso del Cuaderno de trabajo “Aprendemos jugando” para niños y niñas de 5 años*. <https://es.scribd.com/doc/227084498/Guia-Cuaderno-de-Trabajo-5-Anos>
- Ministerio de Educación. (2013). *Rutas del Aprendizaje. Comunicarse oralmente y por escrito con distintos interlocutores y en distintos escenarios*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (2016) *Cuaderno de Trabajo “Aprendemos Jugando” para niños de 4 años* <file:///C:/Users/nb/Downloads/Aprendemos%20jugando%20cuaderno%20de%20trabajo,%204%20a%C3%B1os.pdf>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (s/f). *Antes muy antes. Cuento N° 5*. <http://www.perueduca.pe/recursosedu/cole-contigo/5/recursos/cuentos/antes-antes.pdf>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (s/f). *La fiesta de las Tantawawas Cuento n°6*. <http://www.perueduca.pe/recursosedu/textos-del-med/inicial/comunicacion/lafiestatantawawas.pdf>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (s/f). *Intimpa, arbol del sol Cuento n°8*. <http://www.perueduca.pe/recursosedu/cole-contigo/4/recursos/cuentos/intimpa-arbol-sol.pdf>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (s/f). *Abuela Micaela. Cuento 10* <https://ro.pinterest.com/pin/369295238187333402/>
- Ministerio de Educación. Dirección General de Educación Básica Regular y Dirección de Educación Inicial (s/f). *El Muqui Cuento n°11*. <https://www.pinterest.es/pin/199706564706617914/>
- Miranda, A. (1993). Modelo teórico del lexicón mental. *Cauce, Revista de filología y su didáctica*(16), 91-100.
- Morales, F. M. (2013). Eficacia de un programa de entrenamiento en el vocabulario a niños. *Revista de Investigación en Logopedia*, 3, 1-17.

- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación* (3 ed.). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Moreno, A., Axpe, Á. y Acosta, V. (2012). Efectos de un programa de intervención en el lenguaje sobre el desarrollo del léxico y del procesamiento fonológico en escolares de educación infantil con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 71-86.
- Moreno-Torres, I. (2006). El sistema lingüístico. En J. Gallegos, *Enciclopedia Temática de Logopedia* (pp. 85-110). Málaga: Aljibe, S.L.
- Munro, N., Lee, K. y Baker, E. (2008). Building vocabulary knowledge and phonological awareness skills in children with specific language impairment through hybrid language intervention: a feasibility study. *INT. J. LANG. COMM. DIS.*, 43(6), 662-682.
- Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384–392.
- Norris, D. (2005). How do computational models help us develop better theories? En Cutler (Ed.), *Twenty-first Century Psycholinguistics: Four Cornerstones* (A., Trad., pp. 331-346). Erlbaum.
- Owens, R. (2003). Desarrollo del lenguaje: El primer lenguaje. Quinta Edición. España. Editorial Pearson Educación, S.A.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: an introduction* (Eight ed.). New Jersey: Pearson.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. y Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia* (Undécima ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
- Perea, M. y Rosa, E. (2003). Los efectos de facilitación semántica con las tareas de decisión léxica. *Psicothema*, 15(1), 114-119. Recuperado de www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1032
- Pérez, M. y Navalón, C. (2005) Normas objetivas de la AoA para 175 nombres en español: relaciones con otras variables psicolingüísticas, AoA estimada y datos de otros idiomas, *European Journal of Cognitive Psychology*, 17: 2, 179-206, DOI: [10.1080 / 09541440340000547](https://doi.org/10.1080/09541440340000547)
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22a. ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>
- Raikes, H., Luze, G., Brooks-Gunn, J., Raikes, A., Pan, B. A., Tamis-LeMonda, C., et al. (2006). Mother-child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924–953.
- Reeves, L. M., Hirsh-Pasek, K. y Golinkoff, R. (1999). Palabras y significado: de los elementos simples a la organización compleja. En J. Berko y N.

- Berstein, *Psicolingüística* (Segunda ed., págs. 169-244). Madrid: McGraw-Hill.
- Restrepo, J. E. (2009). La mente desencarnada: consideraciones históricas y filosóficas sobre la psicología cognitiva. *Psicología desde el Caribe*, 24, 59-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n24/n24a04.pdf>
- Ribes, E. (1995). *Técnicas de Modificación de Conducta*. México: Trillas.
- Salguero, M.P., Lorca, J.A., y Alameda, J.R. (2003). Procesamiento numérico y cálculo: Evidencia de un caso desde la neuropsicología cognitiva. *Revista de Neurología*, 36(9), 817-820
- Sanguinetti, J. J. (2005). *El conocimiento humano. Una perspectiva filosófica*. Madrid: Palabra.
- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la infancia* (Séptima ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2010). *Life-Span Development* (Thirteenth ed.). New York: McGraw-Hill.
- Sanz, R. (1996). *Evaluación de Programas en Orientación Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sénéchal M. y, LeFevre J.(2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Dev.* 73(2):445-60. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11949902>
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Sun, R. (2008). Introduction to computational cognitive modeling. En R. Sun (Ed.), *The Cambridge Handbook of Computational Psychology* (págs. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., . . . Huerta, R. (2013). Efectos de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31(1), 3-35.
- Traxler, M. J. (2012). *Introduction to Psycholinguistics. Understanding Language Science*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Valero, L. (1994). Valoración de programas: un enfoque cuantitativo experimental. En V. Cardenal, J. Corbalán, M. R. Esteve, V. Gradillas, B. Moreno-Mitjana, P. Moreno, y otros, *Evaluación de Programas de Reinserción Social*. Málaga: Miguel Gómez.
- Vásquez, B. A. (2013). *Efecto de un programa virtual en la comprensión de lectura y el vocabulario de niños limeños de quinto grado*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional,

Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Lima.

Weigel, Martin y Bennett (2006) Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development . *Journal of Early Childhood Literacy* 6: 191-211. Recuperado de <http://ecl.sagepub.com/content/6/2/191.full.pdf+html>

Wendling, B. J. y Mather, N. (2009). *Essentials of Evidence-Based Academic Interventions*. New Jersey: John Wiley y Sons.

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de consistencia

TÍTULO	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS GENERALES	HIPÓTESIS GENERALES	VARIABLES	METODOLOGÍA
Efectos del "PRACLO" en la latencia, precisión de acceso al léxico oral y vocabulario comprensivo oral de niños del aula de 5 años en una IEI Pública-UGEL 07 - Lima	<ul style="list-style-type: none"> - ¿La participación en el PRACLO reducirá significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental? - ¿La participación en el PRACLO mejorará significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental? - ¿La participación en el PRACLO incrementará significativamente el vocabulario comprensivo oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental? - ¿La participación en el PRACLO reducirá significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control? - ¿La participación en el PRACLO incrementará significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control? - ¿La participación en el PRACLO incrementará significativamente el vocabulario comprensivo de los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control? - ¿Los niños que no participan en el PRACLO mostrarán una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest? - ¿Los niños que no participan en el PRACLO mostrarán una precisión de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest? - ¿Los niños que no participan en el PRACLO mostrarán un vocabulario comprensivo equivalente en pre y posttest? - ¿Antes de participar en el PRACLO, la latencia de acceso al léxico oral será semejante en los niños del grupo control y del grupo experimental? - ¿Antes de participar en el PRACLO la precisión de acceso al léxico oral será semejante en los niños del grupo control y del grupo experimental? - ¿Antes de participar en el PRACLO el vocabulario comprensivo oral será semejante en los niños del grupo control y del grupo experimental? 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental. - Determinar si la participación en el PRACLO mejora significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental. - Determinar si la participación en el PRACLO incrementa significativamente el vocabulario comprensivo en los niños de 5 años pertenecientes al grupo experimental. - Determinar si la participación en el PRACLO reduce significativamente la latencia de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control. - Determinar si la participación en el PRACLO incrementa significativamente la precisión de acceso al léxico oral en los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control. - Determinar si participar en el PRACLO incrementa significativamente el vocabulario comprensivo de los niños del grupo experimental, con respecto a sus pares del grupo control. - Determinar si niños que no participan en el PRACLO mostrarán una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest. - Determinar si niños que no participan en el PRACLO mostrarán una precisión de acceso al léxico oral equivalente en el pre y posttest. - Determinar si niños que no participan en el PRACLO mostrarán un vocabulario comprensivo equivalente en el pre y posttest. - Determinar si la latencia de acceso al léxico oral es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO. - Determinar si la precisión de acceso al léxico oral es semejante en los niños del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO. - Determinar si el vocabulario comprensivo oral es semejante en los estudiantes del grupo experimental y control, antes de la participación de los primeros en el PRACLO. 	<ul style="list-style-type: none"> - La participación en el PRACLO reducirá significativamente la latencia de acceso al léxico oral de los estudiantes del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental. - La participación en el PRACLO mejorará significativamente la precisión de acceso al léxico de los estudiantes del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental. - La participación en el PRACLO incrementará significativamente el vocabulario comprensivo oral en niños del aula de cinco años correspondiente al grupo experimental. - Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una latencia de acceso al léxico oral significativamente menor, con respecto a sus pares del grupo control. - Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán una precisión de acceso al léxico oral significativamente mayor, con respecto a sus pares del grupo control. - Luego de participar en el PRACLO, los niños del grupo experimental, mostrarán un vocabulario comprensivo significativamente mayor, con respecto a sus pares del grupo control. - Los niños del grupo control mostrarán una latencia de acceso al léxico oral equivalente en el pretest y en el posttest. - Los niños del grupo control mostrarán una precisión de acceso al léxico oral equivalente en el pretest y en el posttest. - Los niños del grupo control mostrarán un vocabulario comprensivo equivalente en el pretest y en el posttest. - Antes de participar en el PRACLO, la latencia de acceso al léxico oral de los alumnos de 5 años pertenecientes a los grupos control y experimental será semejante. - Antes de participar en el PRACLO, la precisión de acceso al léxico oral de los alumnos de 5 años pertenecientes a los grupos control y experimental será semejante. - Antes de participar en el PRACLO, el vocabulario comprensivo oral de los alumnos de 5 años pertenecientes de los grupos control y experimental será semejante. 	<p>V.I.: Programa de acceso al léxico oral (PRACLO)</p> <p>V.D.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - VD1: Latencia de acceso al léxico - VD2: Precisión de acceso al léxico - VD3: Vocabulario comprensivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcance: Explicativo - Diseño: Experimental - Tipo de investigación: Cuasiexperimental con pretest-posttest y grupos intactos - Unidad de Análisis: Alumnos y alumnas de 5 y 6 años de dos IEI públicas de la UGEL 07-Lima. - Muestra: 41 estudiantes (19 varones y 22 mujeres) que cursan educación inicial instituciones educativas públicas: IEIP 538 Las Palmas (23 alumnos) y IEIP 086 (18 alumnos) - Instrumento: EACLO. Evaluación del Acceso al Léxico Oral

ANEXO 3: Criterios para la selección de jueces

Apellidos y nombres :			
Edad :			
Años de experiencia : en educación inicial			
Institución educativa : en la que labora actualmente			
Grados académicos : (Marque con una "X" todos los que tenga)			
	Bachiller	Magister	Doctor
Títulos (Marque con : una "X" todos los que tenga)			
	Título profesional	Título de segunda especialidad	

ANEXO 4: Relación de jueces para el EACLO (título y años de experiencia)

JUECES	TÍTULO PROFESIONAL	AÑOS DE EXPERIENCIA
DIOSES ARANDA, Sadith Magally	Licenciada en Educación Inicial	21
FELIPA MACHA, Lily Marietta	Licenciada en Educación Inicial	35
GAMONAL SALINAS, Jenny Consuelo	Licenciada en Educación Inicial	21
PONCE FLORES, Aida Juana	Licenciada en Educación Inicial	25
MARTÍNEZ GAMARRA, Violeta Julia	Licenciada en Educación Inicial	18

Anexo 5: Estudio psicométrico del EACLO

5.1 Estadísticos descriptivos e índice de homogeneidad para cada uno de los ítems de la dimensión de Latencia en la decisión léxica auditiva (n = 93)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>
1. Saltar	420.9	286.7	.57
2. Pincel	351.7	236.6	.41
3. Lúbil	377.6	353.8	.31
4. Vaso	263.3	149.3	.64
5. Computadora	277.2	156.0	.76
6. Bila	288.2	162.3	.40
7. Libro	236.3	68.4	.49
8. Reliño	272.8	108.1	.58
9. Gente	298.9	302.3	.84
10. Estornudar	289.5	94.9	.45
11. Vestir	316.6	118.1	.62
12. Bosque	301.2	118.5	.57
13. Azúcar	272.0	130.6	.70
14. Griler	320.2	328.3	.38
15. Cartuchera	262.8	85.4	.76
16. Ogua	315.5	233.6	.51
17. Correr	299.9	195.1	.79
18. Casa	231.7	84.6	.73
19. Limbuar	320.1	151.1	.69
20. Apina	338.6	234.6	.67
21. Celular	269.9	121.7	.55
22. Cartullira	305.4	102.1	.53
23. Arroz	268.0	116.5	.43
24. Pirina	276.5	152.2	.57
25. Observar	302.4	93.4	.31
26. Escribir	279.2	74.2	.64
27. Profesor	291.5	202.7	.71
28. Peviar	324.2	305.4	.48
29. Fuerte	340.0	233.9	.52
30. Llorar	313.7	288.9	.33

5.2 Estadísticos descriptivos e índice de homogeneidad para cada uno de los ítems de la dimensión de Latencia en la denominación de imágenes (n = 93)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>
2. Lápiz	218.8	84.2	.19
3. Fresa	303.2	257.9	.37
6. Zapato	187.3	47.8	.36
7. Peine	200.1	80.2	.36
11. Pera	311.1	382.2	.48
12. Nariz	243.9	162.4	.42
13. Pato	269.1	352.1	.30
14. Luna	293.4	207.9	.22
15. Jabón	356.8	305.1	.18
19. Dedo	229.9	107.8	.30
20. Plato	236.8	114.0	.13
23. Plátano	206.5	120.9	.19
25. Pie	240.1	107.3	.09
26. Huevo	353.7	349.7	.13
27. Piña	282.7	306.6	.44
30. Polo	200.0	67.8	.16

5.3 Estadísticos descriptivos e índice de homogeneidad para cada uno de los ítems de la dimensión de Latencia en el emparejamiento de imágenes (n = 93)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Rit</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>
3. Beber	240.4	85.8	.24	38. Enorme	308.7	102.7	.51
4. Bala	330.1	184.5	.39	39. Paracaídas	285.9	98.2	.37
5. Columpiarse	249.9	78.3	.36	40. Entregar	322.0	114.1	.49
6. Lámpara	260.2	92.0	.44	41. Globo	497.3	288.7	.42
7. Dinero	237.6	49.3	.30	42. Calculadora	362.5	332.7	.48
8. Helicóptero	247.2	67.3	.48	43. Gotear	331.5	150.2	.47
9. Cerco	463.9	477.4	.53	44. Colmena	369.5	187.6	.38
10. Llave	250.0	86.1	.51	45. Lijar	366.5	176.9	.51
12. Subir	238.3	79.3	.53	46. Estatua	399.9	153.8	.51
13. Vaca	218.9	117.2	.51	47. Aterrorizada	314.3	87.7	.42
14. Nadar	252.5	107.5	.42	48. Rectángulo	345.4	109.4	.24
15. Vacío	296.1	96.1	.31	49. Marco	362.8	157.9	.53
16. Excavar	298.2	100.4	.34	50. Equipaje	309.8	143.1	.38
17. Granjero	394.9	176.5	.38	51. Escritura	342.4	154.3	.61
18. Accidente	329.1	106.3	.46	52. Animar	352.3	168.6	.56
19. Nido	350.9	608.1	.41	53. Vehículo	333.7	157.6	.43
20. Lanzar	378.9	175.2	.48	54. Lustrar	347.6	152.6	.44
21. Sobre	348.3	127.1	.46	55. Apio	318.2	156.6	.63
22. Castillo	244.1	73.5	.49	56. Óvalo	282.9	128.9	.49
23. Medir	334.3	122.9	.38	58. Peludo	354.1	110.9	.45
24. Canguro	277.5	103.7	.48	59. Premiar	394.8	202.7	.57
25. Fruta	257.1	90.3	.43	60. Cerebro	324.0	219.8	.46
26. Cadena	310.4	277.5	.38	61. Molestar	386.1	177.2	.35
27. Cactus	313.9	117.6	.53	62. Lima	380.4	210.1	.52
28. Puercoespín	257.5	85.9	.38	63. Isla	291.6	88.3	.53
29. Bostezar	335.6	205.7	.48	64. Seleccionar	464.5	213.9	.40
30. Cabra	308.8	110.0	.48	65. Par	405.1	177.1	.33
31. Decorado	322.6	131.1	.49	66. Angulo	384.6	199.2	.59
32. Zorro	347.5	137.9	.42	67. Reptil	442.2	229.2	.52
33. Garras	282.8	87.5	.45	68. Mandíbula	451.3	274.2	.48
34. Discutir	336.3	197.5	.42	69. Acantilado	371.7	195.7	.43
35. Astronauta	285.2	93.5	.32	70. Terror	358.7	185.1	.48
36. Serruchar	328.0	121.3	.43	71. Dirigir	362.6	149.7	.54
37. Tronco	296.6	94.7	.52	72. Morsa	345.7	132.8	.41

5.4 Estadísticos descriptivos e índice de homogeneidad para cada uno de los ítems de la dimensión de Precisión en la en la decisión léxica auditiva (n = 93)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>
1. Saltar	.87	.34	.16
2. Pincel	.81	.40	.46
3. Lúbil	.78	.41	.46
4. Vaso	.89	.31	.35
5. Computadora	.91	.28	.21
6. Bila	.74	.44	.43
7. Libro	.89	.31	.42
8. Reliño	.78	.41	.36
9. Gente	.87	.34	.33
10. Estornudar	.75	.43	.46
11. Vestir	.88	.32	.33
12. Bosque	.68	.47	.24
13. Azúcar	.84	.37	.51
14. Griler	.60	.49	.36
15. Cartuchera	.96	.20	.42
16. Ogua	.59	.49	.41
17. Correr	.76	.43	.39
18. Casa	.88	.32	.44
19. Limbuar	.62	.49	.32
20. Apina	.71	.46	.37
21. Celular	.91	.28	.35
22. Cartullira	.72	.45	.30
23. Arroz	.92	.27	.42
24. Pirina	.67	.47	.47
25. Observar	.73	.45	.23
26. Escribir	.91	.28	.26
27. Profesor	.86	.35	.18
28. Peviar	.57	.50	.36
29. Fuerte	.69	.47	.17
30. Llorar	.62	.49	.38

5.5 Estadísticos descriptivos e índice de homogeneidad para cada uno de los ítems de la dimensión de Decisión en la denominación de imágenes (n = 93)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>
2. Lápiz	.86	.35	.31
3. Fresa	.83	.38	.40
6. Zapato	.97	.18	.33
7. Peine	.90	.30	.17
11. Pera	.80	.41	.27
12. Nariz	.94	.25	.27
13. Pato	.77	.42	.28
14. Luna	.72	.45	.24
15. Jabón	.70	.46	.41
19. Dedo	.84	.37	.26
20. Plato	.95	.23	.28
23. Plátano	.96	.20	.20
25. Pie	.87	.34	.20
26. Huevo	.58	.50	.22
27. Piña	.86	.35	.37
30. Polo	.86	.35	.31

5.6 Estadísticos descriptivos e índice de homogeneidad para cada uno de los ítems de la dimensión de Decisión en el emparejamiento de imágenes (n = 93)

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>		<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit</i>
3. Beber	.95	.23	0.27	38. Enorme	.85	.36	0.37
4. Bala	.68	.47	0.34	39. Paracaídas	.87	.34	0.22
5. Columpiarse	.95	.23	0.39	40. Entregar	.78	.41	0.10
6. Lámpara	.87	.34	0.47	41. Globo	.77	.42	0.02
7. Dinero	.94	.25	0.37	42. Calculadora	.39	.49	0.21
8. Helicóptero	.78	.41	0.34	43. Gotear	.34	.48	0.38
9. Cerco	.60	.49	0.42	44. Colmena	.29	.46	0.14
10. Llave	.91	.28	0.18	45. Lijar	.17	.38	0.34
12. Subir	.96	.20	0.16	46. Estatua	.61	.49	0.36
13. Vaca	.96	.20	0.19	47. Aterrorizada	.78	.41	0.41
14. Nadar	.89	.31	0.29	48. Rectángulo	.77	.42	0.06
15. Vacío	.87	.34	0.17	49. Marco	.49	.50	0.19
16. Excavar	.95	.23	0.33	50. Equipaje	.66	.48	0.54
17. Granjero	.76	.43	0.36	51. Escritura	.61	.49	0.37
18. Accidente	.74	.44	0.38	52. Animar	.49	.50	0.40
19. Nido	.73	.45	0.34	53. Vehículo	.51	.50	0.40
20. Lanzar	.89	.31	0.43	54. Lustrar	.61	.49	0.32
21. Sobre	.61	.49	0.14	55. Apio	.58	.50	0.29
22. Castillo	.85	.36	0.15	56. Óvalo	.82	.39	0.39
23. Medir	.82	.39	0.16	58. Peludo	.49	.50	0.43
24. Canguro	.83	.38	0.28	59. Premiar	.58	.50	0.50
25. Fruta	.89	.31	0.10	60. Cerebro	.75	.43	0.46
26. Cadena	.67	.47	0.45	61. Molestar	.63	.48	0.13
27. Cactus	.69	.47	0.40	62. Lima	.61	.49	0.29
28. Puercoespín	.92	.27	0.33	63. Isla	.70	.46	0.22
29. Bostezar	.74	.44	0.51	64. Seleccionar	.41	.49	0.30
30. Cabra	.56	.50	0.43	65. Par	.34	.48	0.29
31. Decorado	.75	.43	0.54	66. Angulo	.54	.50	0.04
32. Zorro	.35	.48	0.13	67. Reptil	.37	.48	0.15
33. Garras	.84	.37	0.30	68. Mandíbula	.35	.48	0.29
34. Discutir	.84	.37	0.18	69. Acantilado	.30	.46	0.15
35. Astronauta	.86	.35	0.34	70. Terror	.70	.46	0.25
36. Serruchar	.82	.39	0.47	71. Dirigir	.46	.50	0.34
37. Tronco	.58	.50	0.19	72. Morsa	.37	.48	0.24

ANEXO 6: Matrices de sesiones de trabajo

Matriz de sesión 1

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observación
		Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: - Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán. - Explicarán el motivo de su presencia, resaltando que van a aprender muchas nuevas palabras.	2'	
		Descripción del proceso	Explicar el programa en el que participarán.	- Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre.	3'	
		Establecimiento de normas	Verbalizar las normas a cumplirse durante el desarrollo de las actividades.	- Se pregunta a los participantes: ¿Cómo podemos comportarnos para llevarnos bien?, ¿Qué debemos hacer para llevarnos bien? - Se pedirá a cada niño que verbalice su opinión, guiándolos sutilmente para que éstas concuerden con las normas previamente establecidas por el programa. - Luego, el facilitador comentará la importancia de establecer acuerdos y que éstos se cumplan para que todos puedan llevarse bien. - Preguntará a los alumnos, ¿están dispuestos a cumplir los acuerdos? Reforzando las respuestas positivas. - Se pegarán en un papelógrafo los carteles con las normas. - El facilitador mencionará las consecuencias del cumplimiento e incumplimiento de las normas. - Cada alumno colocará su firma o su nombre en el papelógrafo. - Se colocará las normas transcritas en un lugar visible del salón.	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: - Ejemplos y no ejemplos	Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo	- Ver actividad n°2	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	- Ver actividad n°3	10'	
Léxico	Enseñanza implícita: Reconocimiento y localización de los segmentos corporales, personas, animales, objetos de su entorno más próximo.	Veo Veo	Nombrar la palabra-objetivo a partir de la verbalización de la primera letra de la misma y de la observación del ambiente.	- Ver actividad n°7	5'	
		Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 2

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: - Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	- Explicar brevemente el programa en el que participarán.	- Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Conciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	- Ver actividad nº6	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: Ejemplos y no ejemplos	Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo	- Ver actividad nº2	10'	
Acceso al léxico	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	- Ver actividad nº3	10'	
Acceso al léxico	Actividad con estímulos mixtos: Emparejamiento dibujo-palabra	Repitiendo palabras	Nombrar la palabra-objetivo ante la representación gráfica de esta	- Ver actividad nº15	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despidirán.	5'	

Matriz de sesión 3

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: - Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	- Explicar brevemente el programa en el que participarán.	- Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Actividad con estímulos mixtos: Confrontación visual	Palabra veloz	Verbalizar en menos de 2 seg. El nombre de los elementos representados en las imágenes.	- Ver actividad nº18	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: - Ejemplos y no ejemplos	Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra objetivo	- Ver actividad nº2	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	- Ver actividad nº3	10'	
Léxico	Enseñanza implícita: Conciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de una imagen que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	- Ver actividad nº6 (Excepcionalmente la actividad durará 5 minutos)	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 4

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Reconocimiento y localización de los segmentos corporales, personas, animales y objetos de su entorno más próximo	Veo veo ...	Nombrar la palabra-objetivo a partir de la verbalización de la primera letra de la misma y de la observación del ambiente.	Ver actividad número 7 (excepcionalmente la actividad durará 5 minutos)	5'	
	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario-objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de "Sol, Ojo, Observar"	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Confrontación visual	Palabra Veloz	Verbalizar en menos de 2 segundos el nombre de los elementos representados en las imágenes.	Ver actividad número 18	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 5

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Acceso al léxico	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	5'	
	Enseñanza explícita: Ejemplos y no ejemplos	Conociendo nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra objetivo.	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 6

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Conciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de "Bosque"	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Confrontación veloz	Palabra Veloz	Verbalizar en menos de 2 segundos el nombre de los elementos representados en las imágenes.	Ver actividad número 18	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 7

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Juego con palabras	Verdadero o Falso	Expresar la veracidad o falsedad de una oración que haga referencia a una palabra-objetivo	Ver actividad número 13	5'	
	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de "Estornudar"	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 8

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Juego con Palabras	Verdadero o Falso	Expresar la veracidad o falsedad de una oración que haga referencia a una palabra-objetivo.	Ver actividad número 13	5'	
	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de “Equipaje”, “puercoespín”, “molestar”.	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 9

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Cadenas de palabras	Tren de palabras	Seleccionar una imagen que represente una palabra-objetivo cuyo primer sonido sea con el que termina una palabra presentada previamente a través de una imagen.	Ver actividad número 16	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Reconocimiento y localización de los segmentos corporales, personas, animales y objetos de su entorno más próximo	Veo-veo	Nombrar la palabra-objetivo a partir de la verbalización de la primera letra de la misma y de la observación del ambiente	Ver actividad número 7	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 10

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 11

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Cadenas de palabras	Tren de palabras	Seleccionar una imagen que represente una palabra-objetivo cuyo primer sonido sea con el que termina una palabra presentada previamente a través de una imagen.	Ver actividad número 16	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Juego con palabras	Verdadero o falso	Expresar la veracidad o falsedad de una oración que haga referencia a una palabra-objetivo	Ver actividad número 13	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 12

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despidirán.	5'	

Matriz de sesión 13

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 14

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Juego con palabras	Verdadero o falso	Expresar la veracidad o falsedad de una oración que haga referencia a una palabra-objetivo	Ver actividad número 13	5'	
	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Cadenas de palabras	Tren de palabras	Seleccionar una imagen que represente una palabra-objetivo cuyo primer sonido sea con el que termina una palabra presentada previamente a través de una imagen.	Ver actividad número 16	15'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 15

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Reconocimiento y localización de los segmentos corporales, personas, animales y objetos de su entorno más próximo	Veo-veo	Nombrar la palabra-objetivo a partir de la verbalización de la primera letra de la misma y de la observación del ambiente	Ver actividad número 7	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 16

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 17

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Juego con palabras	Verdadero o falso	Expresar la veracidad o falsedad de una oración que haga referencia a una palabra-objetivo	Ver actividad número 13	5'	
	Enseñanza explícita: Ejemplos y no-ejemplos	Conociendo Nuevas palabras	Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.	Ver actividad número 1	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 18

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: "hortaliza", "apio", "pato".	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 19

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Confrontación visual	Palabra veloz	Verbalizar en menos de 2 segundos el nombre de los elementos representados en las imágenes.	Ver actividad número 18	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: “animar”, “globo”, “bostezar”.	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Actividades de generación (familias de palabras)	Ritmo a go-go	Verbalizar palabras que correspondan a una determinada categoría semántica.	Ver actividad número 9	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 20

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Actividades de generación (familias de palabras)	Ritmo a go-go	Verbalizar palabras que correspondan a una determinada categoría semántica.	Ver actividad número 9	5'	
	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario-objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: "aterrorizada", "zorro"	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despidirán.	5'	

Matriz de sesión 21

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Claves fonológicas	Descubramos palabras	Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.	Ver actividad número 19	15'	
Léxico	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: “Gotear”, “lustrar”, “morsa”.	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Consciencia de la palabra	Charada	Verbalizar el nombre de un objeto que representa la palabra-objetivo, a partir de indicios proporcionados oralmente.	Ver actividad número 6	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 22

	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Léxico	Enseñanza implícita: Adivinanzas	La bolsa de los secretos	- Identificar una determinada palabra-objetivo al escuchar sus características - Verbalizar características de un determinado objeto que representa la palabra-objetivo.	Ver actividad número 4	15'	
	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: "cactus", "cabra", "cerco".	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Completar frases con palabras	Completo la frase	Verbalizar la palabra objetivo ante la emisión de una frase incompleta.	Ver actividad número 5	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 23

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Emparejamiento dibujo-palabra	Memoria	Nombrar la palabra-objetivo ante la representación gráfica de ésta.	Ver actividad número 13	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario-objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: "Cadena", "helicóptero", "lima"	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Asociación de palabras	No pertenece	Identificar un elemento gráfico que no corresponda a una serie de dibujos pertenecientes a una categoría.	Ver actividad número 11	5'	
	Enseñanza implícita: Asociación de palabras	Dime	Nombrar elementos relacionados a una determinada palabra-objetivo.	Ver actividad número 9	5'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

Matriz de sesión 24

Dimensión	Tipo de actividad	Actividades	Objetivos	Descripción de las actividades	Tiempo	Observaciones
-----	-----	Presentación	Al final de la actividad los niños serán capaces de: Verbalizar el nombre de los facilitadores.	- Se iniciará la sesión saludando a los niños. - Los facilitadores se presentarán.	2'	
-----	-----	Descripción del proceso	Explicar brevemente el programa en el que participarán.	Se le colocará a cada niño un solapín con su nombre, indicándoles que lo devolverán al terminar cada sesión.	3'	
Acceso al léxico	Acceso al léxico: Confrontación visual	Palabra veloz	Verbalizar en menos de 2 segundos el nombre de los elementos representados en las imágenes.	Ver actividad número 15	10'	
Léxico	Enseñanza explícita: Enseñanza de vocabulario- objetivo explícito	Nuevas palabras	Verbalizar la definición de: "óvalo", "excavar".	Ver actividad número 2	10'	
	Enseñanza explícita: Lectura compartida	Cuentacuentos	Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.	Ver actividad número 3	10'	
	Enseñanza implícita: Actividades que faciliten el ejercicio de la memoria	¿Quién recuerda?	Verbalizar el nombre de palabras-objetivo ante la pregunta del facilitador.	Ver actividad número 10	10'	
-----	-----	Despedida	Verbalizar las palabras aprendidas en la sesión.	- Al terminar las actividades, los facilitadores pedirán a los niños que verbalicen las palabras aprendidas en la sesión. - Los facilitadores se despedirán.	5'	

ANEXO 7: Modelos de fichas técnicas de actividades

ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DEL LÉXICO

A. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA EXPLÍCITA O INTENCIONAL

Actividad n°1 basada en: Ejemplos y no-ejemplos.

“Conociendo nuevas palabras”

- I. Objetivo
Verbalizar frases que incluyan la palabra-objetivo.
- II. Materiales o insumos
 - ✓ Hojas con imágenes que representen oraciones que hagan uso de la palabra-objetivo.
 - ✓ Objetos que representen la palabra-objetivo.
- III. Descripción
 - El facilitador mostrará un objeto que represente la palabra-objetivo.
 - Luego, preguntará a los niños: “¿Qué es esto?”.
 - Esperará a que algún niño dé su respuesta.
 - Si es correcta, se reforzará; de lo contrario, se le pedirá a otro niño que intervenga.
 - Se brindará una definición breve de la palabra-objetivo.
 - Se verbalizará dos ejemplos de oraciones que incluyan la palabra-objetivo, paralelamente se presentarán imágenes de dichas situaciones.
 - Luego se brindarán dos oraciones absurdas, que hagan uso incorrecto de la palabra-objetivo, paralelamente se presentarán imágenes de dichas situaciones.
 - Posteriormente, se pedirá a algunos niños que verbalicen frases utilizando las palabras-objetivo.
 - A continuación, se pedirá a los niños que se sienten en sus mesas.
- IV. Duración:
10 minutos
- V. Evaluación:
 - Se registrará la emisión de una respuesta correcta o incorrecta.
- VI. ANEXOS

Actividad nº3 basada en: Lectura compartida
“Cuentacuentos”

I. Objetivo

Verbalizar respuestas a preguntas sencillas referidas a un cuento previamente escuchado, las mismas que incluirán las palabras-objetivo.

II. Materiales o insumos

- ✓ Cuento corto (tema de interés para los niños que contengan las palabras a enseñar)
- ✓ Imágenes del cuento
- ✓ Imágenes de la palabra-objetivo

III. Descripción

- Se trabajará en grupos de máximo 10 niños.
- Los niños se sentarán delante del facilitador formando una media luna.
- El facilitador mostrará una o varias láminas, efectuando algunas preguntas con respecto a las mismas (¿Qué es lo que ven?, ¿De qué crees que tratará el cuento?). Esperará la respuesta de los niños y, en función a las mismas, hará nuevas preguntas y comentarios.
- Luego informará a los niños que les leerá un cuento.
- El facilitador leerá una historia corta de máximo 5 minutos.
- Durante la lectura del cuento, el facilitador empleará gestos, flexiones de voz e imágenes que permitan a los niños generarse una representación mental de la historia.
- Cada vez que el facilitador lea una de las palabras-objetivo, hará énfasis en ella: elevando el tono de voz al verbalizarla.
- Luego hará una pausa y, de acuerdo a la palabra, podrá emitir una definición sencilla, un sinónimo, usar role play o señalar una ilustración que representa dicha palabra.
- Al final de cada párrafo el facilitador realizará una pregunta sencilla de comprensión que requiera una respuesta corta en coro por parte de todos los alumnos (¿Qué hizo el personaje?, ¿Cómo se sintió?, etc.) que incluya la palabra-objetivo.

- Al finalizar el cuento, el examinador realizará preguntas de comprensión sencillas estimulando una respuesta en coro donde se incluya la palabra objetivo.
- Se registrará la respuesta con un sistema PLACHEK.
- Luego, se efectuarán preguntas individuales a aquellos niños que no respondieron coralmente y/o de los que se sospeche no incorporaron la palabra-objetivo.
- Se registrará de manera individual la respuesta, sea esta “positiva” o “negativa”.
- Si la respuesta fue errada o no hubo respuesta de parte del niño, se le ayudará con nuevas preguntas y/o pistas fonológicas, semánticas y/o gráficas.
- Si aun así no las verbaliza, se modelará la respuesta.
- Se dará por terminada la actividad.

IV. Duración
15 minutos

- V. Evaluación:
- Registro colectivo: se utilizará el registro PLACHEK para efectuar la evaluación de manera grupal.
 - Registro individual: con aquellos niños que se observe que no verbalicen la respuesta, o de los que se sospeche que no han incorporado la palabra, se les efectuará preguntas individuales.

VI. ANEXOS

B. ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA IMPLICITA O INCIDENTAL

Actividad n°4 basada en: Adivinanzas “La bolsa de los secretos”

I. Objetivos

- Identificar una determinada palabra-objetivo al escuchar sus características.
- Verbalizar características de un determinado objeto que representa la palabra-objetivo.

II. Materiales o insumos

- ✓ Bolsa grande
- ✓ Elementos diversos (de acuerdo a las palabra-objetivo)

III. Descripción

- ✓ Se les indicará a los niños que es momento de jugar a “la bolsa de los secretos”.
- ✓ Se les pedirá a los alumnos que se sienten en semicírculo.
- ✓ Se elegirá de entre todos, a dos de ellos.
- ✓ Uno se colocará de espaldas a la bolsa.
- ✓ Otro niño sacará el objeto y lo muestra a los demás compañeros.
- ✓ Cada uno de ellos mencionará una característica.
- ✓ Se registrará si la característica mencionada es correcta o incorrecta.
- ✓ El primer niño deberá adivinar de qué objeto se trata ante la mención de una característica.
- ✓ Se registrará si el niño emite correctamente la palabra-objetivo ante la mención de cada característica.
- ✓ Se repetirá la secuencia con al menos cinco niños.

IV. Duración:

20 Minutos

V. Evaluación:

- ✓ Se registrará la emisión de una repuesta correcta o incorrecta por parte del niño que deba adivinar la palabra-objetivo.
- ✓ Se registrará la emisión de una característica correcta o incorrecta por parte de los demás niños.

VI. ANEXOS

Actividad n°5 basada en: Completar frases con palabras
“Completo la frase”

I. Objetivos

Verbalizar la palabra objetivo ante la emisión de una frase incompleta.

II. Materiales o insumos

- ✓ Hojas con imágenes de palabra objetivo y 3 alternativas.
- ✓ Lista de frases incompletas.

III. Descripción

- Los niños se sentarán delante del facilitador formando una media luna.
- El facilitador indicará a los niños que tendrán que completar una serie de frases.
- Luego, verbalizará las frases incompletas, una a una, dando tiempo para que los alumnos levanten la mano y den su respuesta.
- Si la respuesta es correcta, se reforzará inmediatamente.
- Si la respuesta es incorrecta, se pedirá la respuesta a otro niño.
- Luego, se pedirá a los niños que se sienten en sus mesas.
- Se le entregará a cada uno la hoja con imágenes.
- A continuación, el facilitador dará la siguiente instrucción: “deberán marcar una **X** en el dibujo que complete la frase que yo voy a decir”.
- El facilitador dará uno o dos ejemplos.
- Luego, emitirá las frases incompletas, dando tiempo para que cada uno de los niños marque su respuesta.

IV. Duración

20 minutos

V. Evaluación:

- Se hará uso de un registro de productos permanentes (hojas de trabajo).

VI. ANEXOS

ACTIVIDADES PARA LA ESTIMULACION DEL ACCESO AL LEXICO

A. ACTIVIDADES CON ESTÍMULOS MIXTOS

Actividad n°13 basada en: Emparejamiento dibujo-palabra “MEMORIA”

- I. Objetivos
Nombrar la palabra-objetivo ante la representación gráfica de ésta.
- II. Materiales o insumos
✓ Imágenes que representen las palabras-objetivo
- III. Descripción
 - El facilitador organizará a los niños en grupos de 10.
 - Se anunciará a los niños cual es la actividad a realizar: observar la imagen y repetir la palabra que diga el facilitador.
 - El facilitador sentará a los niños delante de él formando una media luna.
 - Se les mostrará a los niños la primera imagen, señalándola.
 - Inmediatamente, el facilitador dirá en voz alta el nombre de la palabra que está representada en la figura.
 - Se les indicará a los niños que repitan la palabra en voz alta.
 - Se continuará con la siguiente palabra hasta terminar con el bloque de palabras programado.
 - Luego, se mostrarán nuevamente las imágenes.
 - Se pedirá a cada niño que nombre una de las figuras.
 - Se registrará la respuesta.
 - Si esta es correcta, se brindará refuerzo social.
 - Si es incorrecta, se modelará la respuesta.
- IV. Duración 5 minutos
- V. Evaluación: Se registrará si la respuesta de cada alumno es correcta o incorrecta.
- VI. ANEXOS

Actividad n° 14 basada en: Cadenas de palabras

“TREN DE PALABRAS”

- I. Objetivos: Seleccionar una imagen que represente una palabra-objetivo cuyo primer sonido sea con el que termina una palabra presentada previamente a través de una imagen.
- II. Materiales o insumos
 - ✓ Imágenes que representen las palabras-objetivo.
 - ✓ Un tren dibujado en cartulina o papelógrafo
- III. Descripción
 - El facilitador colocará el tren de papel sobre la mesa.
 - Sentará a los niños alrededor de ella, mientras él se sentará entre dos de los niños.
 - El facilitador les indicará en qué consiste la actividad: colocar una imagen en el primer vagón, decir el nombre de la imagen sílaba por sílaba y luego buscar otra imagen que inicie con el último sonido de la primera palabra, para colocarla en el siguiente vagón.
 - El facilitador mostrará la primera imagen.
 - Dirá el nombre de la figura en voz alta y colocará la imagen en el primer vagón del tren.
 - Inmediatamente mencionará la palabra separándola en sílabas y repetirá el último de ellos.
 - Preguntará a los niños cuál es el último sonido de la palabra.
 - Luego, indicará que busquen una imagen que represente una palabra que inicie con dicho sonido.
 - El niño que encuentra la imagen la colocará en el siguiente vagón del tren.
 - Se registrará si la imagen es correcta o incorrecta.
 - Este procedimiento continuará hasta llenar los vagones del tren.
 - Se repetirá la actividad.
- IV. Duración: 15 minutos
- V. Evaluación:

Se registrará si la imagen seleccionada por cada alumno es correcta o incorrecta.

ANEXOS

B. ACTIVIDADES CON ESTÍMULOS VISUALES

Actividad n°15 basada en: Confrontación visual

“PALABRA VELOZ”

I. Objetivo

Verbalizar en menos de 2 segundos el nombre de los elementos representados en las imágenes.

II. Materiales o insumos

- ✓ Imágenes que representen las palabras a trabajar en la actividad

III. Descripción

- Al iniciar, el facilitador les indicará a los niños que se paren y formará un círculo con ellos.
- Les indicará que sonará una canción y, mientras suene, deberán pasar una caja alumno por alumno.
- Cuando se detenga la canción, el alumno que tenga la caja en su poder deberá sacar una figura de la misma.
- El alumno deberá nombrar la figura en menos de 2 segundos.
- Se registrará la respuesta del alumno.
- Si es correcta, se brindará un refuerzo social.
- Si es incorrecta, el alumno saldrá del círculo.
- Luego, se repetirá la secuencia.

IV. Duración

10 minutos

V. Evaluación:

Se registrará si la imagen seleccionada por cada alumno es correcta o incorrecta.

VI. ANEXOS

C. ACTIVIDADES CON ESTÍMULOS AUDITIVOS

Actividad nº16 basada en: Claves fonológicas

“DESCUBRAMOS PALABRAS”

- I. Objetivo: Verbalizar una palabra a partir de escuchar los primeros sonidos de la misma.
- II. Materiales o insumos
 - ✓ Grabación con los primeros sonidos de las palabras-objetivo
 - ✓ Radio, parlantes, Reforzadores (caritas felices, dulces, etc.)
- III. Descripción
 - El facilitador entregará a cada uno de los estudiantes un trozo de papel rojo o azul (la cantidad de trozos de papel rojo y azul debe ser igual).
 - Se les indicará a los niños que se coloquen juntos todos los que tengan un trozo de papel de igual color.
 - El facilitador verbalizará el nombre de los niños que conforman cada grupo y les informará que se jugará a “descubrir palabras”.
 - Se les indicará que el facilitador elegirá qué niño jugará de cada grupo y si acierta se le dará un punto al grupo, y que al final el grupo que tenga más puntos tendrá un premio.
 - El facilitador prenderá la radio y activará la pista del primer sonido (primera letra), inmediatamente después se pausará la grabación
 - Luego le preguntará a uno de los niños “¿Qué palabra es?, al escuchar la respuesta hace una pausa de unos segundos y le realiza la misma pregunta al otro niño.
 - Se otorgará un punto por la respuesta correcta, incluso si ambos niños respondieron correctamente.
 - Si ninguno de los niños acertó, se procederá a activar el sonido de la segunda pista (siguiente letra), y se preguntará tal como está señalado en anteriores guiones.
 - Se mostrarán pistas progresivamente, hasta que alguno de los niños adivine la palabra-objetivo.
- IV. Duración: 10 minutos
- V. Evaluación
 - Registro respuestas correctas e incorrectas emitidas por cada niño.
 - Registro de cantidad de pistas utilizadas por niño para adivinar la palabra

ANEXOS

8.2 Formato de anecdotario

I. DATOS GENERALES:

COLEGIO :

SECCIÓN :

FECHA :

HORA INICIO :

HORA TÉRMINO :

II. DESCRIPCION:

III. SUGERENCIAS:

ANEXO 9: Formato de autorización de padres

AUTORIZACIÓN

Por el presente documento,,
 identificado DNI.....y
identificada con
 DNI.....padres del (la) niño(a)
en uso de
 nuestras facultades, **AUTORIZAMOS** al Equipo de Evaluación, a evaluar a
 nuestro (a) hijo (a) en el área de acceso al léxico oral y vocabulario.

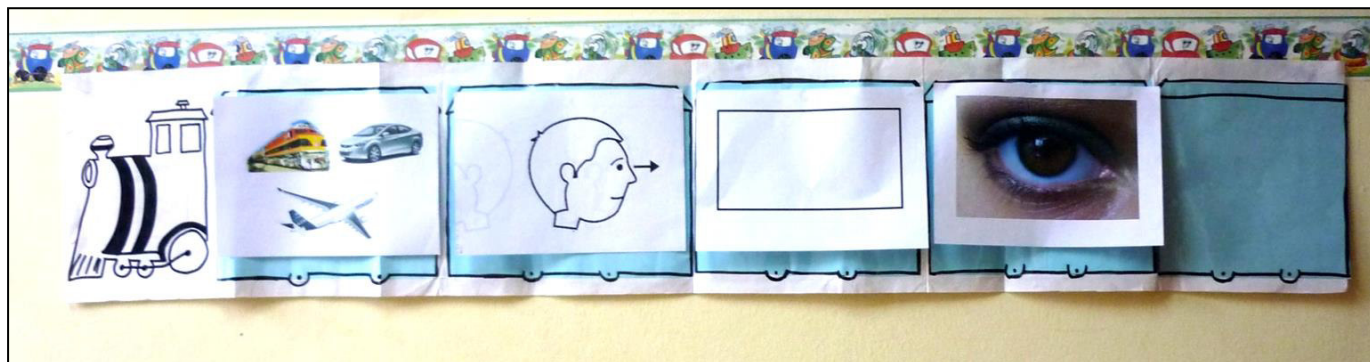
Declaro conocer que el proceso de evaluación consiste en anotar los datos de
 filiación del niño, administración de una prueba computarizada de acceso al
 léxico y vocabulario, además del registro fotográfico y fílmico de todo el
 proceso.

Así mismo, autorizo a que la información recolectada sea incluida en la base
 de datos estadística de la investigación “Efectos del PRACLO en la latencia,
 precisión de acceso al léxico oral y vocabulario comprensivo de niños del aula
 de 5 años pertenecientes a IEI públicas-UGEL 07-Lima” sin consignarse el
 nombre de mi hijo ni de su maestra en momento alguno.

Firmo en señal de conocimiento y aceptación

Nombre:.....firma.....

Nombre:.....firma.....

ANEXO 10: Modelos de materiales**“Tren de palabras”****“Normas de convivencia”**

ANEXO 10: Modelos de materiales (continuación)

Cuento: “La gata y las abejas”

Palabras objetivo: colmena, terror, mandíbula

La gata y las abejas

Había una vez una gata llamado Nina que vivía tranquilamente al lado de un árbol. Cierta día observó un objeto extraño en una de las ramas del árbol, del cual salían unos insectos voladores. En ese momento, su amiga, la gata Lisa le dijo: “Ten cuidado, Nina, eso que está en el árbol es una **colmena**, es el lugar donde viven las abejas. Yo tengo **terror** de acercarme allí.

¿Qué era lo que estaba en el árbol?

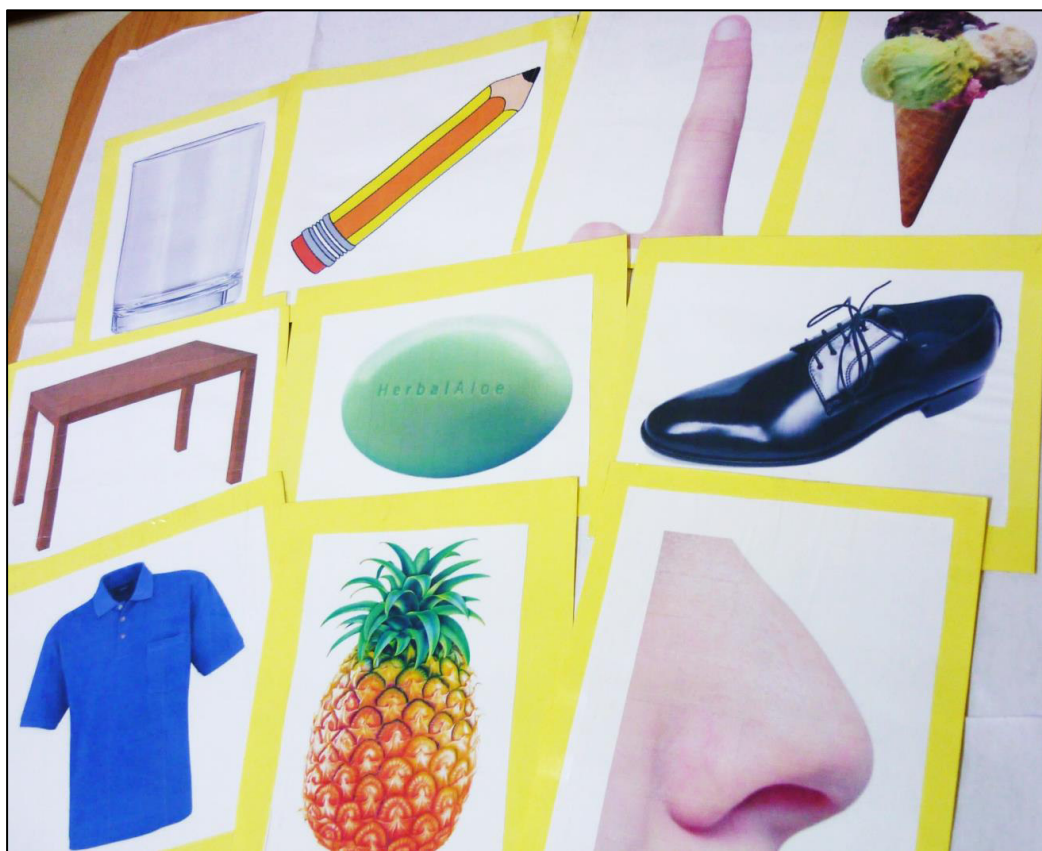
Nina sintió mucha curiosidad y dijo “voy a subir al árbol para molestar a esas abejas, este es mi árbol, no el suyo”. La gata Lisa le dijo: “no, Nina, no toques la **colmena**, las abejas te pueden picar”. Nina no hizo caso, se trepó al árbol y con sus garras empujó la **colmena**. De repente, salieron muchas abejas y picaron a Nina en la **mandíbula**. Ella se bajó rápidamente y, maullando, se fue hasta su casa.

¿Dónde le picaron las abejas?

Al llegar, su dueño rápidamente lo llevó al veterinario, quien le revisó la **mandíbula** y le recetó unas pastillas. Desde ese día, la gata Nina decidió nunca más molestar a las temibles abejas y cada vez que pasaba cerca a la **colmena**, sentía mucho **terror**.

¿Qué sentía Nina al acercarse a la colmena?



ANEXO 10: Modelos de materiales (continuación)**Imágenes de palabras**

ANEXO 11: Fotos de sesiones de ejecución del PRACLO



Colaboradora Katherine Pichilingue
en la ejecución de una de las
sesiones del PRACLO

Colaborador Eduardo Gonzales
en la ejecución de una de las
sesiones del PRACLO



ANEXO 12: Fotos de sesiones de administración del EACLO

Colaboradora Katherine Pichilingue en
la administración del instrumento
EACLO

Colaborador Eduardo Gonzales en la
administración del instrumento EACLO



Equipo de trabajo en la administración
del instrumento EACLO



